وزارة المعارف العمومية

مطبوعات معهد التربية للبنين

التربية الحديثة

ست محاضرات

للأستاذ بوفيه

مدير معهد چان چاك روسو

(ألقيت بالقاهرة تحت رعاية معهد التربية للبنين)

وقف على ترجمتها وطبعها

أمين مرسى قنديل

وكيل معهد التربية

القاهرة

طبعت بالمطبعة الأميرية ببولاق

١٩٣٧

وزارة المعارف العمومية

مطبوعات معهد التربية للبنين

التربية الحديثة

ست محاضرات

للأستاذ بوفيه

مدير معهد جان جاك روسو

(ألقيت بالقاهرة تحت رعاية معهد التربية للبنين

وقف على ترجمتها وطبعها

أمين مرسى قنديل

وكيل معهد التربية

القاهرة

طبعت بالمطبعة الأميرية ببولاق

١٩٣٧

مقدمة

وبعد فهذه ست محاضرات فى بعض نواحى التربية الحديثة ألقاها جناب الأستاذ بوڤيه — مدير معهد چان چاك روسّونى چنيف بسويسرة — بدار الجمعية الجغرافية الملكية بالقاهرة فى شهرى أكتوبر ونوفمبر سنة ١٩٣٤ ، والأستاذ بوڤيه علَمٌ من أعلام التربية الحديثة وله فيها شهرة عالمية .

فلما علم معهد التربية بالقاهرة أن جنابه سيحضر المؤتمر الذى قررت "جماعة التربية الحديثة" عقده فى مدينة الرأس بجنوب إفريقية فى صيف سنة ١٩٣٤ سارع المعهد إلى الاتصال بجنابه بعد موافقة الوزارة ليعرّج على مصر بعد فراغه من المؤتمر ليلقى فيها بضع محاضرات فى التربية الحديثة اختيرت موضوعاتها مما يهم المشتغلين بالتعليم فى مصر الوقف عليه ، فقبل جنابه ورحب بفرصة تمكنه من الاتصال بحركة التربية فى مصر . وألقى هذه المحاضرات فى دار الجمعية الجغرافية الملكية وقد حضرها جمع كبير من رجال التعليم .

وتنقسم هذه المحاضرات إلى مجموعتين اثنتين تدور الأولى حول أصول التربية الحديثة وبعض طرائقها الهامة ، وتشمل الثانية مشكلة الامتحانات — تلك المشكلة التى هى موضوع اهتمام كبير من رجال التربية فى الأقطار المختلفة .

ويسر المعهد أن يتمكن من طبع هذه المحاضرات ونشرها باللغة العربية حتى يستطيع الاطلاع عليها من لم تمكنه الظروف من حضورها ، ويرجو أن تكون لقرائها مصدر إلهام وتوجيه لجهودهم نحو ما ترمى إليه التربية الحديثة من عناية صحيحة بالطفل والطفولة .

ولا يسعنا إلا أن نشكر للأستاذ بوفيه إلقاءه هذه المحاضرات القيمة ، ولوزارة معارفنا مسارعتها فى السماح لنا بدعوة الأستاذ و بطبع هذه المحاضرات ونشرها . وكذلك نشكر أساتذة المعهد الذين عاونوا حضرة الأستاذ ووكيله على نقلها إلى اللغة العربية . وأخيرا نرجو أن نوفق إلى الإكثار من أمثال هذه المحاضرات والمطبوعات حتى تكون الصلة وثيقة بين رجال التعليم فى مصر و بين الآراء الحديثة فى التربية فى البلاد الأخرى ؟

ناظر معهد التربية
أمين سامى حسونه

المحاضرة الأولى

أسس التربية الحديثة ومشاكلها

حضرة الرئيس ، سيداتى وسادتى

أصبحت الدعوة الى التربية الحديثة اليوم حركة واسعة تيسر لها ان تضم جموعا حافلة فى مؤتمرات دولية ومحلية يحضرها ألوف من المعلمين وممثلو عدد كبير من وزارات المعارف التى تزعم أنهـا اعتنقت مبادئها ومارستها بالفعل. فالنفر القليلون من روّاد التربية الحديثة الذين اجتمعوا فى "كاليه" فى سنة ١٩٢٢ ، قد وضعوا أساس حركة عامة . ولذا صار من الضرورى أن نبين على وجه التحديد ما نعنى "بالتربية الحديثة" و"بالمدارس الحديثة" ؛ فان هذه الألفاظ فى حد ذاتها لن تلبث أن تفقد ما لهـا من معنى ؛ ومثلها فى ذلك مثل " الجامع الجديد " الذى رأيته فى قبرص منذ أيام قليلة وهو الآن أطلال ، ومثل " القنطرة الجـديدة " فى باريس وهى اليوم تكاد تكون أقدم القناطر المقامة على نهر السين .

ومن بين الأصول والمبادئ العامة الكثيرة فى هذا الموضوع ، يمكننا أن نختار طائفة منها ونبرزها على أنهـا صفات أساسية مميزة للتربية الحديثة ، كتأكيد أهمية الطفل ، أو العناية بفكرة الميل والاهتمام ، أو اتصال المدرسة بالمجتمع . على أن القليل من التأمل يبيّن لنـا أن كلا من هذه المبادئ قد وجد قبل التربية الحديثة ؛ فاذا ما كتب رج (Rugg) عن " المدرسة التى مركزها الطفل " ، وإذا ما فاخر الألمـان بالاصلاح الذى "يبدأ من الطفل"

وإذا ما اتخذنا نحن شعارنا فى معهد جان جاك روسو : " يتعلم المعلم من الطفل " (Discat a puero magister) فمن المعروف أن أحدا لم يكن أكثر غيرة على الطفل من شيخ المربين بستالوتزى (Pestalozzi) ؛ وأن فكرة الميل والاهتمام قد سبق اليها هربارت وجعلها محور نظريته فى التربية . وليس من الصعب كذلك أن نبين أن جون ديوى (Dewey) لم يكن فى كتابه " المدرسة والمجتمع " أول من قال بضرورة الاتصال الوثيق بين التربيـة والوسط الاجتماعى ، بل قد سبقه الى ذلك الكثيرون فى كل هيئة تعليمية وجدت فى كنف الدول أو الكنائس أو الجماعات على اختلاف أنواعها .

ومن المهم أن نبنى تعريفنا للتربية الحديثة على أساس لا نغمط فيه فضل المدارس القديمة ؛ فليس أبعد عن الصواب من أن يظن البعض أن الذين يتكلمون عن " التربية الحديثة " إنما يقصدون بذلك الدعاية لنوع خاص من التربيـة يفضلونه والحط من قدر نوع آخر لا يميلون اليه ، من غير أن يعنوا بتحديد الأسباب التى تبرر هذا التفضيل .

والذى يبدو لى أن الحد الفاصل بين القديم والجديد هو فى اختلاف النظر الى الصفات الأساسية للطفولة . فإلى وقت قريب كان أكثر ما يسترعى نظر المعلمين فى الطفل قدرته العجيبة من حيث هو كائن مستقبل (Receptive) ، يتقبل فى سنواته الأولى شتى أنواع المعلومات ويختزنها فى ذاكرته بسهولة ، وتنطبع فيـه العادات صالحة كانت أم طالحة من غير عناء ؛ وتثبت هـذه العادات وتلك المعلومات فى نفسه فلا يسهل محوها . وكان الرأى الشائع أن ما يفوت الانسان تعلمه فى صغره لن يستطيع تحصيله فى كبره بعد أن تقل هـذه القدرة على التقبل فيه . ولذا كانت الصورة التى يتخيلها المربون للطفل من عهد قدماء اليونان الى القرون الوسطى ثم الى أيام جون

لوك (John Locke) هى صورة يمثل فيها عقل الطفل بلوح من الشمع تنطبع عليه الآثار الحسية ونتائج التعليم انطباعا لا يمحى ؛ أو هى صورة القطعة من الصلصال فى يد الخزاف يشكلها كما يشاء. وما دام ذهن الطفل له هذه القدرة العجيبة على الاستقبال فلنتهز هـذه الفرصة لملئه بشتى المعارف من ألفاظ وأشكال وحقائق ، ولنبادر الى تشـكيل خلقه و صبه فى قالب ثابت جميل فى هذه الفترة التى يكون للمؤثرات الخارجية فيها ذلك الأثر البالغ .

وان مجرد النظر فى هذه الصورة للطفولة لكاف للدلالة على ما فيها من عناصر صواب لا تنكر. فاذا كانت التربية القديمة كما أعتقد مبنيـة على أساس أن الطفل قابل ، فليس معنى ذلك آن هذا الأساس واه، وأنه يحق لنـا أن نهدم كل ما بنى عليه . ومع ذلك فهناك تربية حديثة . و إذا لم يكن من الصواب إطراح الفكرة القديمة عن الطفولة إطراحا كليـا فان من اللازم تكملتها بوجهة نظر جديدة. فالطفل قابل ولكن من الخطأ أن نظن أن قابليته هذه هى صفته الوحيدة أو الأساسية. ولا شك أننا كنا ندرك طول الزمن الماضى كله أن صور الشمع والصلصال هذه لا تعدو أن تكون صورا وتشبيهات ، فلا يصح اعتبارها وصفا أو تعريفا لعقل الطفل. فالطفل ليس مادة عديمة الحياة كالشمع أو الصلصال ، ولكنه كائن حى ؛ والحياة لا يمكن تعريفها إذا أهملنا قدرة الكائن الحى على تلبية دواعى بيئته فالحيـاة تنطوى على التلبية أو رد الفعل — أى على النشاط والفاعلية . واذ كان الطفل كائنـا حيا فهو بالضرورة فاعل ، ناشط (Active) .

وربمـا كانت هذه الحقائق معروفة من قديم الزمان . ولكن "علم نفس الطفـل" (وهو علم حديث لم يكد يمضى على بدء وجوده الحقيقى أكثر من ٤٠ سنة) قد وجه نظرنا الى سبب آخر يدعو الى اعتبار الطفل ناشطا

بالضرورة . فالطفل ليس حيوانا فحسب ، ولكنه حيوان ناشيء حدث . والحداثة يمكن تعريفهـا بأنها عهد النمو ، ومن المعروف الآن أن النشاط هو العامل الهـام فى النمو الجسمى والعقلى .

وقد بين هذا بشكل أخاذ العالم الألمـانى كارل جروس (Karl Groos) فى كتابه المشهور عن لعب الحيوان . وقد كان اللعب مدّة طويلة من المشاكل التى تواجه علماء النفس. إذ لمـاذا يستنفد الانسان كل ذلك القدر من طاقته فى أمور يبدو أنهـا لا تؤدى الى نتيجة تستحق الذكر ؟ لم يجد العلماء جوابا شافيا عن هذا السؤال طالمـا كانوا يقصرون نظرهم على لعب الراشدين . ولكن جروس بيّن أن اللعب عند أنواع الحيوان هو فى الغالب — إن لم يكن دائمـا — من خصائص الصغار وحدهم . وفوق ذلك فقد كشف عن أمرين بسـيطين ولكنهما يلقيان ضوءا وضاحا على الموضوع . أولهما أن لكل نوع من أنواع الحيوان ألعابه الخاصة . فالقطيطة تجرى وراء لفافة الخيط أو ورقة شجر جافة ، ولا يفعـل ذلك فرخ الدجاجة أو الطفل البشرى . وقد تلعب صغار المـاعز بأن ينطح بعضها بعضا ، ولكنك لا ترى جروا أو حمارا صغيرا يفعل مثل هذا والأمر الثانى أن أنواع اللعب الخاصة بكل حيوان لهـا علاقة ببعض أنواع السلوك المفيدة لذلك الحيوان فى كبره فالقطة تنقض على الخرقة المتحركة فى وقت لا تكون فيه قادرة على الجرى وراء الفيران ، ولكنها ستصطاد الفيران فى مستقبل حياتها بطريقة مماثلة للطريقة التى تسـتعملها الآن فى القبض على الخرقة أو لفافة الخيط . والعنز حينما يتم نمو قرنيها ستستفيد من الحركات التى مارستها برأسها وهى صغيرة ؛ وكل هذا معناه أن اللعب عند صغار الحيوان يمكن أن يعد تمرينا إعداديا لازما لنمو وظائف أعضائها .

وقد كان صديق كلاباريد (Claparéde) الذى تعرفونه حق المعرفة أول من بين ما للحقائق التى كشفها جروس من الأهميـة العظمى للتربية . فاذا كان الطفل يقضى معظم وقته فى اللعب فان هذا هو الشيء الطبيعى الذى ينتظر منه ، فاللعب هو الطريقة التى أعدتها الطبيعة لإظهار استعدادات الطفل الجسمية والعقليـة ولنموها . وإننـا انحسن صنعا ، نحن معاشر المعلمين ، إذا تابعنا الطبيعة فى أسلوبها . ولكنكم ترون كيف يؤدى بنـا هذا كله الى اعتبار الطفل فاعلا أو ناشطا بالضرورة بحكم كونه كائنا حيـا فى طور النمو .

وخلاصة القول أن عصرا جديدا فى تاريخ التربية قد بدأ منذ اللحظة التى انتقل فيهـا جل اهتمامنا من قابلية الطفل أو قدرته على التلقى الى فاعليته أو نزوعه الى النشاط والعمل .

وقد يبدو لكم كل هذا من الأمور الظاهرة التى لا تحتاج الى تدليل ، وقد يكون من الواجب على أن أعتذر عن إطالتى الحديث فى نقط لا تظهر ذات خطر كبير . ولكنى لا أحسب نفسى مبالغا إذا قررت أن جميع مشاكل التربية بلا استثناء تبدو لنـا فى شكل جديد متى تحولنا إلى وجهـة النظر الجديدة هذه . ولضيق الوقت سأضرب لذلك بعض الأمثلة وأترك لكم لذة كشف غيرها .

إن مجرد دخول غرفة الدراسة والنظر الى ما فيها من أثاث وكيف رتب كاف للحكم عن أى الاتجاهين هو السائد على عقل المعلم أو السلطات المدرسية . فما اسم المكان الذى يعـد ليتلقى الطلاب فيه المعلومات عن طريق الأذن والعين على الغالب ؟ قاعة الاستماع أو المسمع (auditory) . وما اسم المكان الذى يعد ليقوم الطلاب فيه بنوع من أنواع النشاط ؟ قاعة العمل

أو المعمل (Laboratory) أو المصنع (الورشة) (Workshop) والآن من أى النوعين غرف الدراسة بمدارسنا؟ أمسامع هى أم معامل ومصانع؟

ثم انظر الى بناء المدرسة بوجه عام . ما نسبة الصالات المعدة للنشاط العملى فيها ؟ وما نسبة الغرف التى لاتسمح للتلاميذ إلا بأن يجلسوا ويفتحوا عيونهم وآذانهم، ينظرون الى سبورة أو خريطة وينصتون الى صوت المعلم.

وجدول الدروس ما شأنه ؟ إذا كان ما يعنينا هو إصغاء التلاميذ فاننا سنحاول تقصير الحصص لأننا نعلم حق العلم أن المدة التى يستطيع التلميذ أن يواصل الانتباه فيها لما يلقى عليه ليست طويلة . أما فى المدارس الحديثة، فالمشكلة على العكس من ذلك تماما : كيف نرتب الأمور بحيث نهيء للتلميذ الفرصة لأن يستمر نشاطه فى الموضوع الواحد أطول مدة ممكنة فاننا نحن البالغين إذا شرعنا فى عمل لا نحب أن نقاطع بعد نصف ساعة أو ٤٥ دقيقة . فلم نقاطعه إذن ما دمنا نريد أن ندربه على نوع من العمل شبيه بعملنا ؟

والكتب المدرسية كيف نجدها ؟ إن الكتب المقررة فى المدارس التى تسير على الأساليب القديمة قد أدخل عليها تحسين عجيب . فهى تطبع طبعا واضحا بقدر الامكان وقد أضيفت اليها الجداول والخرائط والملخصات ، وجعلت الكلمات الهامة بخط ثقيل يلفت النظر اليها . وكل ما فى هذه الكتب من صور وخرائط وغير ذلك إنما يقصد به مساعدة الذاكرة البصرية وهى أهم ما تعنى به المدارس القديمة من القوى العقلية . أما الكتب فى المدارس الحديثة فلا بد أن تكون مخالفة لذلك تمام المخالفة . فهى ليست مخازن لمعلومات متراكمة ، ولكنها آلات أعدت لاستعمال التلاميذ . ومع أنه لم يكمل بعد اعداد كل الكتب التى تلزم المدارس الحديثة، فان فى وسعنا

أن نذكر مثالا واحدا على الأقل يمثل ذلك الصنف من الكتب أحسن تمثيل ، وهو القاموس الموسوعى ذو الحجم المعتدل بحيث يسهل تناوله على التلاميذ . (وقد كانت فرنسا بظهور قاموس جازييه (Gazier) ولاروس (Larousse) فيها أول بلاد وضعت هذه الآلات البديعة لتحصيل المعارف فى أيدى التلاميذ، وتبع ذلك ظهور قاموس ملزى (Melzi) فى اللغة الايطالية وآخر فى اللغة الألمانية . ولاشك أنه ظهر أمثال ذلك فى سائر اللغات الآن) وظاهر أنه لايمكنك استخدام القاموس كما يستخدم كتاب مدرسى عادى ، وأقصد بهذا أنه ليس فى وسعك أن تحمل ذاكرتك كل ما فيه من غير تمييز ، وانما ترجع اليه كلما احتجت الى معلومات تستعين بها على حل مشكلة معينة فى الهجاء أو النحو أو التاريخ أو الجغرافية . فعند الاستعانة بالقاموس يكون العقل ناشطا وليس مستقبلا فقط .

ولنلق بالنا الى لفظة " مشكلة " التى ورد ذكرها فى الحديث الآن . فان هذه اللفظة من مميزات المدارس الحديثة إلى حد أن "كلاباريد" قد استعملها للدلالة على ما يجب أن نواجه به عقل التلميذ فى كل درس . لأن المشكلة هى المحرك للنشاط العقلى. فالدرس الذى يتكون من عرض الحقائق قد يملأ الذاكرة اذا اتخذت الحيطة لحسن استقبال هذه الحقائق ، أما التفكير الفعلى فانه يثار فى العقل من طريق يخالف ذلك تماما ، وهو طريق التوجه الى الميول الحية فى الطفل .

ومعنى هذا أن نظام المدرسة الحديثة لايمكن أن يكون نظام الجمود والصمت الذى يطالب به جمع من المستمعين المستقبلين. وكلنا نعلم أن المعمل أو المصنع الدقيق فى نظامة قد يبيح — بل قد يتطلب — شيئا من الحركة وتبادل المعلومات .

وكذلك يتأثر بتغير وجهة النظر فى التربية واجب المعلم أو المعلمة وكيفية اعدادهما لعملهما . وانى أترك لكم أن تضيفوا الى هـذه الآراء العامة التى أتيت عليها ماترونه لازما من التفاصيل . وسنعود لبعض المسائل التى أثيرت فى المحادثات القادمة .

المحاضرة الثانية

أتيح لى فى حديثى الأول أن أبين أن أساس التربية الحديثة اعتبار الطفل كائنـا حيا له نشاطه التلقائى وغرائزه وميوله . أما نصيبى فى هذه الحركة فهوأنى صغت التعبير الفرنسى(L'école active)ومعناه : (مدرسةالنشاط) للدلالة على ما أسماه جورج كرشنشـتينر (Georg Kerschensteiner) فى ألمـانيا (Die Arbeitschule) . وقد خيل إلى أن هذه التسمية ومعناها الحرف (مدرسة العمل) تنطوى على شىء من اللبس ، وأن نوع العمـل الذى قصد مربى ميونيخ الكبير أن ينشره فى المدارس التى يشرف عليهـا يحتاج الى وصف أدق . ولشد ما اغتبطت حين سمعت كرشنشتينر نفسـه يصرح لى بأنه يرى أن الترجمة الفرنسية أدق فى تأدية الفكرة التى قصد التعبير عنها من الأصـل الألمـانى . إلا أنه لابد لى أن أعترف بأن اسم "مدارس النشاط" لم يرض كل الناس . وقد نشأ حوله شىء من سوء الفهـم . ولذا يفضل صديقى كلاباريد أن يستعمل اسم (Functional Education) أى "التربية الوظيفية" لمـا فيه من اشارة الى النظرية البيولوجية التى تجعل النمو نتيجة للعمل، أى لقيام العضو بوظيفته . وقد بين كلاباريد أن مواطنه العبقرى چان چاك روسو كان أول من نادى بهـذا النوع من التربية نداء صحيحا فى كتابه "اميل" .

وإذا بحثنا فى أمريكا عن أكثر التعبيرات التى تؤدى هذه الفكرة تداولا وجدنا اسما نشعر أنه فى حاجة إلى شىء من التعليق وهو اسم "طريقة المشروعات" (The Project Method) لصاحبه كلباتريك (Kilpatrick) الأستاذ بجامعة كولمبيا فى نيويورك . وإذ كانت مهمة المدرسة أن تعد تلاميذها ليصبحوا رجالا نافعين فمن الحق أن نبحث عن مميزات نشاط الراشدين . وإذا فعلنا ذلك نستطيع أن نميز فى سلوك الراشد وحدات للنشاط قائمة بذاتها وكل منها تستمد وحدتها من وجود غرض واحد يتخللها . فهذا الغرض ، سواء اخترناه من تلقاء أنفسنا أو جاءنا من وحى الغير وقبلناه ، يتسلط على عقولنا فنوجه جهودنا عن طيبة خاطر لتحقيقه . ويحدث ذلك كله دائما فى محيط اجتماعى ، من غير أن يغيب عن بالنا الغرض الاجتماعى من النشاط الذى نقوم به . وهذا "النشاط الذى يرمى إلى غرض يجد الانسان فى تحقيقه دافع من نفسه وفى محيط اجتماعى" هو ما يسميه كلباتريك "بالمشروع" . وهناك بالطبع أنواع عدة من المشروعات ولكن مميزات المشروع واحدة سواء أكان المقصود إعداد محاضرة أم إصلاح دراجة . ومن واجب المدرس أن يراعى أن كل عمل يجرى فى المدرسة يتخذ شكل مشروع .

ولنحاول الآن أن نشرح القصد من ذلك . فكل مشروع — من كتابة مقال لمجلة المدرسة إلى بناء حظيرة للأرانب — يمكن تحليله إلى أربع مراحل متتالية :

فالمرحلة الأولى هى مرحلة اختيار وتحديد للغرض الذى يراد بلوغه (إذ يجب أن يعرف التلاميذ ما الذى يسعون لتحقيقه ، ولماذا يسعون لذلك) .

والمرحلة الثانية مرحلة المناقشة فى الوسائل التى تؤدى إلى تحقيق الغرض ورسم الخطط اللازمة . ففيها يفكر التلاميذ مقدما فى الخطوات التى يتعين عليهم أن يخطوها ، والغايات القريبة التى يجب أن يصلوا إليها قبل بلوغ الغرض النهائى .

والمرحلة الثالثة مرحلة التنفيذ الفعلى للخطة المرسومة .

والمرحلة الرابعة مرحلة تقدير قيمة النتيجة : هل تحقق الغرض الأصلى فعلا ؟ وهل كان فى الامكان تحقيقه من طريق أقصر وأقل عناء ؟ وهل تدلنا التجارب على تحسين الوسائل التى اتخذت لتحقيقه ؟

وهذه الخطوات التى تتبع فى التعليم بمدارس النشاط تحل محل خطوات هربارت الشكلية التى ظلت نصف قرن من الزمان مسيطرة على مدارس المعلمين فى جميع أنحاء العالم . وهنا ترون أن التحليل التقليدى للدرس الى تمهيد وعرض وربط وتعميم وتطبيق إنما كان تطبيقا لقوانين التذكر فى حين أن مراحل كلباتريك ليست إلا خطوات لعملية النشاط نفسها .

وكلباتريك كما تعلمون يعد نفسه تلميذا للفيلسوف "العملى" جون ديوى وفى الواقع ترى صلة متينة بين الملخص السابق و بين تحليل عملية التفكير الذى وصفه ديوى فى كتابه " كيف نفكر " إذ جعل خطوات التفكير كما يأتى : أولا — وجود مشكلة ، ثانيا — صوغ فرض ، ثالثا — تجريب الفرض رابعا — نقد الحل الذى نصل اليه .

فنقطة البداية هى المشكلة إذ لا يمكن أن يوجد تفكير حقيقى ينطوى على النشاط إلا وهو ناشىء من مشكلة تثيرها عقبة أمامنا . فاننا لا نفكر فى الشوارع التى نسير فيها عند ذهابنا من المنزل الى المدرسة إلا اذا اعترضت

الطريق المألوف عقبة ماواضطرتنا الى تخيل وسيلة نستطيع بها أن نجتازهذه العقبة . وكذلك لايمكن أن نصل الى تدريب التلاميذ فى مدارسناعلى التفكير ما لم نوجه عنايتنا الى أن نثير فى عقولهم مشاكل تبعث فيهم الاهتمام ويشعرون أنها حقيقة حية جديرة بالحل .

وكلمة الاهتمام هـذه جديرة بالبحث الدقيق ، وقد يكون من المفيد أن نتبع ديوى فى تحليله البارع لها فالنشاط يمكن أن يجلب لصاحبه نوعين من اللذةوالارتياح يختلفان فيما بينهما تمام الاختلاف. فالحصول على مرتب حسن يمكن المرء من أن يعول أسرته هو مبعث سرور له . ولكنه لاتوجد علاقة ضرورية بين ذلك السرور وبين النشاط الذى أدى اليه . إذ قد يشعر الانسان بأن العمل نفسه ثقيل متعب . ففى مثل هذه الحالة نقول أن اهتمام الانسان بعمله اهتمام خارجى ، والجـزاء خارجى كذلك لأن السرور آت من خارج العمل .

ولكن هناك نوعا آخر من اللذة يمكن أن نسميه بحق لذة ذاتية، فهى لا تنشأ من الخارج بعد انتهاء العمل ولكنها تلازم المجهود الذى نبذله . ويمكن وصفها بانهـا نوع من السرور يجده الانسان فى العمل نفسه ، ومبعثه — كما اعتدنا القول — " الميل " أى لذة العمل الذاتية . وما ينطبق على عمل الراشـد ينطبق بالمثل على العمل الذى يقوم به التلاميذ فى المدرسة . فقد نستطيع أن نحملهم على الاهتمام بموضوعاتهم الانشائية ومسائل الحساب...الخ بان نربطها بنوع خارجى من اللـذة : كالجوائز والدرجات العاليـة والترتيب المتقدم وما شابه ذلك . وكثيرا ما نفعل ذلك فى الواقع فى مدارسنا بنجاح عظيم . ولكن يجب ألا نغفل اننا بعملنا هذا وباعتمادنا على خوف التلاميذ من العقاب أو حبهم للثناء لا نؤلف رابطة داخلية بين ذلك العمل

واللذة الناشئة منه . فهم لايحبون العمل ولكنهم يحبون الجائزة . فاذا ما زالت الجوائز المدرسية فى حياتهم المقبلة ظل ذلك النوع من العمل الذى كان مرتبطا بها متعبا مملا لايبعث فى النفس سرورا . وهذه النتيجة سلبية محضة من وجهة التكوين الخلقى .

وليس الأمر كذلك اذا كان النشاط المدرسى يقوم على الميل الذاتى ، بأن يرتبط باحدى النزعات الفطرية التلقائية العميقة التى نسميها بالغرائز . فان وحدة العقل حينذاك تصبح حقيقة واقعة ، وترتبط فكرة المجهود الذى يتطلبه العمل بالسرور الذى يجده الانسان فى المجهود نفسه . وفائدة ذلك من الناحية الخلقية واضحة .

واذا ما وجه الينا ذلك الاعتراض التافه الذى مؤداه أن الحياة فى حاجة الى مجهود شاق ، وأن مهمة المدرسة الرئيسية — هى الاعداد للحياة لا تسلية الأطفال وتركهم يعملون ما يحبون — اذا وجه الينا مثل هذا الاعتراض ، فاننا نجيب بما أجاب به كلاباريد إذ يقول " أن التربية الحديثة لا ترمى الى أن يترك التلاميذ يعملون ما يحبون ، بل تريد منهم أن يحبوا ما يعملون".

وقد كان جمع النشاط المدرسى حول " مركز واحد للاهتمام " مطمح أنظار المربين الذين اشتغلوا بالبحث عن أصول التعليم مدة قرن كامل . ولكن " الاهتمام " كان فى نظر هربارت (Herbart) وأتباعه صفة من صفات المادة اذا جاز لنا هذا التعبير . فكان يرى أن على السلطات المدرسية المختصة أن تختار مقدما مادة مشوقة وتقدمها للطفل بالطريقة الملائمة . أما فى " التربية الوظيفية " فى كتابات ديوى وكلاباريد ، فان " الاهتمام " ينظر اليه من ناحية مخالفة لهذه تمام المخالفة ، وهى الناحية البيولوجية . فكل كائن فى المملكة الحيوانية له ميول حيوية تؤدى به الى

للبحث عمـا يعينه على تحقيق سعادته الشخصية وترقية جنسه والى تجنب ما يعوقه عن ذلك . " فالميل " هو ظهور دوافع ونزعات فى شعور الفرد تتجه نحو تحقيق لذة مادية أو عقلية .

وفى أشد المدارس إسرافا فى التجديد — وهى التى تسير على طريقة المشروعات يختار التلاميـذ أنفسهم " مركز الاهتمام " تبعا لمـا توحى به الظروف العارضة . وانك لتجد فى كتاب كولنجز (Collings) البديع المسمى " تجربة فى منهج مشروعات " أمثلة حية للمشاكل التى تثيرها الظروف والمناسبات فى عقول التلاميذ وكيف يتخذ منها المعلم حافزا لهم على البحث والتعلم : فقد أصيب أحد التلاميذ بحمى التيفوئيـد فهيأ ذلك للمدرسة فرصـة البحث فى أسباب هذا المرض وغيره من الأوبئة . وقد أدت المناقشة فى مشكلة دخول الولايات المتحدة فى عصبة الأمم وكذلك القبض على أحد المجرمين ومحاكمته الى بحث مسائل نظام الحكومة والتربيـة الوطنية ... الخ ، والى حصول التلاميـذ بأنفسهم على ما يحتاجون اليه من المعلومات . أما نتائج ذلك من ناحية التحصيل المدرسى فمرضية الى حد مدهش .

إلا أنه يجب علينا أن نقر أن الاقدام على هـذا النوع من التعليم الذى يعتمد على اقتراحات الأطفال التى لا ضابط لهـا يعتبر فى نظر كثير من المدرسين مغامرة خطيرة .

وهنا أود أن ابين لكم بعض الخطط المختلفة للمدارس الحـديثة التى استطاعت أن تجد سبيلا وسطا بين تلك الطرق التى اعترف أنها تنطوى على الجرأة وبين التقاليد الهربارتيـة التى تقول باختيار الراشدين للموضوعات التى يرون أنهـا تشوق الأطفال معتمدة على ما لهـا من صبغة تاريخية ضعيفة كقصة روبنسن كروزو وأبطال التوراة والأساطير الجرمانية ... الخ .

فقد اختارت المدارس الروسية أشكال العمل المختلفة كمراكز للاهتمام . وشاهدت فى پولنده فكرة طبقت فيها بنجاح عظيم ، وأظنها نبتت فى الأصل فى ڤينا ، وهى دراسة بيئات الطفل الاجتماعية فى دوائر تتسع على التوالى : الأسرة ، فالمدرسة ، فالقرية أو الحى ، فالمدينة ، فالمقاطعة ، فالأمة ، فالعالم أجمع .

ولعل خير هذه الطرق فيما أرى هى الطريقة التى ابتدعها المأسوف عليه الطبيب البلچيكى دكرولى (Decroly) وذلك نظرا لمرونتها العظيمة . وقد شاهدت تطبيقها فى مدارس المدن فى بلچيكا وچنيف وفى مدارس القرى فى تركيا حيث تطبق بنجاح كبير ، وكذلك فى مقاطعة الكاب فقد سررت بما سمعته عما يجرى فيها من التجارب .

"ومراكز الاهتمام" فى طريقة دكرولى يختارها المدرس ولكنه يختارها وهو واثق من أنها لا بد أن تثير فى نفس الطفل شوقا حيا . وهذه "المراكز" ليست "مواد" تقدم إلى الطفل إنما هى حاجات الطفل الدائمة كالطعام والملابس والمسكن والوقاية وهى تتصل اتصالا وثيقا بحياة الطفل نفسها فاذا ما تمشيت مع الميول المستثارة كنت واثقا من أنك مخلص للشعار الجميل الذى اتخذه دكرولى وهو "التربية للحياة بواسطة الحياة" .

ويجدر بنا أن نقول كلمة عن كيفية تنفيذ هذه الطريقة عمليا . وأول ما نقوله هو أنه كما أن أتباع هربارت يوصون باتباع خطوات معينة فى تقديم كل موضوع إلى التلاميذ فكذلك يرى دكرولى أن على المعلم أن يعمل على أن تنتج العمليات الآتية من كل مشكلة من المشاكل التى يدرسها الطفل وهى : الملاحظة ، والقياس ، والربط المكانى ، والربط الزمانى ، والتعبير الحسى ، والتعبير النظرى . وقد تظهر هذه المصطلحات جميعها ألفاظا مجردة

ولكنا إذا ترجمناها إلى لغة المدرسة العادية كانت كما يأتى : مشاهد الطبيعة ، والحساب ، والجغرافيا ، والتاريخ ، والرسم وعمل النماذج ، واللغة (الكتابة والهجاء ، والقراءة والانشاء) . وهى كما ترون تشمل منهاج المدارس الأولية بأكمله .

ولنضرب لذلك مثلا من دروس المبتدئين : "هل تناولت طعام الافطار هذا الصباح ؟ نعم . ماذا تناولت ؟ (يندر أن يحتاج المدرس إلى حث التلاميذ على زيادة الملاحظة) تناولت لبنا أو قهوة ؟ وكم تناولت منه ؟ فنجانا واحدا أو فنجانين ؟ كم فنجانا يسعها وعاء اللبن؟ وكم ملعقة فى الفنجان؟ (القياس) .

ثم بعد ذلك : ليست كل الفناجين متساوية . فهلا نستطيع أن نجد طريقة أدق لقياس الكميات ؟ (ودكرولى يبدأ الحساب دائما بالقياس الحسى المرتبط بخبرات الطفل وجسمه) من أين يأتى اللبن ؟ من اللبان . أين مكان لبانكم ؟ هيا نبحث عن جميع حوانيت اللبانين الواقعة فى هذه المنطقة (الربط المكانى) . فيبحث التلاميذ فى الشوارع عن حوانيت المأكولات أو يخرج الفصل بأكمله إلى السوق أو إلى المحطة ليشاهد وصول عربات اللبن ... الخ . هل كان قدماء المصريين يتناولون فى افطارهم نفس الألوان التى نتناولها الآن؟ لم يكن لهم عهد بالقهوة أو السكر . ولم ذلك؟ ومتى بدأ استعمالها؟" (الربط الزمنى) . وكما توجد خرائط للمدينة والمملكة والعالم كله فى الفصل لتساعد على تحديد الارتباطات المكانية ، كذلك توجد على جدران فصول مدرسة دكرولى التقاويم والخرائط الزمنية لتساعد على وضع الحقائق التى تتعلق بكل مركز من مراكز الاهتمام فى زمنها الصحيح من الأسبوع أو الشهر أو السنة أو من تاريخ العالم كله .

أما الرسم وعمل النماذج فليسا فى حاجة الى التعليق .

أما عن التعبير بالألفاظ فيجب أن نلفت الأنظار الى طريقة دكرولى فى تعليم القراءة والكتابة . فهى تهيىء فرصة للاتصال الوثيق بين هذه المواد الدراسية التقليدية ومراكز الاهتمام أكثر مما هو مستطاع فى المدارس العادية . فان دكرولى يعلم القراءة بما يسميه الطريقه الكلية (The Global Method) — وهى طريقة "انظر وقل" كما يسميها الانجليز وفى هذه الطريقة تدرس الكلمة وأحيانا الجملة قبل تدريس الحروف . فمن البداية، فى درس الافطار مثلا، يطلب دكرولى الى الأطفال أن يرسموا صورة لمائدة الافطار ويكتبوا عليها بعض الكلمات التى تفسر أجزاء الصورة مثل لبن . وعاء . فنجان...الخ وذلك بأن ينقلوا هذه الكلمات كما هى من السبورة وهم لا يعرفون بعد معنى كل حرف من حروفها . أو هم يستطيعون أثناء بحثهم عن محلات بيع الألبان فى المدينة أن ينقلوا العبارات المنقوشة على الحوانيت ويدربوا على الأصوات المرتبطة بها .

وتتميز المدارس الحديثة المختلفة بعضها عن البعض بما تهتم به من نزعات تعليمية خاصة . فدكرولى يهتم باستخدام غريزة الاقتناء والجمع وما يتصل بها فى المراحل المتأخرة من ميل للتصنيف والتمثيل البيانى. فكل طفل يجمع ما يميل اليه ثم يجعله دكرولى يفرغ ما فى جيوبه فى الفصل . وهناك نجد فى البداية ثلاثة صناديق معنونة كالآتى :

الحيوان ، النبات ، المعادن . وكل من هذه الصناديق مقسم بحيث يفصل المواد الغفل " الخام " عن منتجات الانسان الصناعية . ثم يشجع الطفل فيما بعد على جمع الصور (من المجلات ومن البطاقات المصورة) وترتيبها وفرزها كلما تقدم فى دراسة الحاجات الانسانية المختلفة التى ترتبط بها .

والأطفال فى مدرسة دكرولى لهم كراشات عجيبة يصبح فيها الربط المكانى والزمانى فرصة لجمع محصول قيم من الصور الإيضاحية .

وفيما بعد تتجه غريزة الاقتناء نحو جمع الوثائق. لأن المراهقين فى المدارس الثانوية لايزالون يميلون الى معرفة كيفية توزيع مصادر الأغذية بين البلاد المختلفة فتحل بذلك محاصيل القمح فى الروسيا والأرجنتين وما يرتبط بها من الإحصائيات محل المناظر المصوّرة التى كانت تستعمل فى السنوات السابقة.

وهذه الطريقة مرنة للغاية لأن الأمور التى اختيرت لجعلها مراكز اهتمام تتصل فى الواقع بأهم الميول البشرية .

إن الطرق الأخرى التى سنتحدث عنها فيما بعد تحتاج الى اعداد طويل، أما هذه الطريقة فيستطيع أي منكم أن يجربها فى فصله غدا وهى لا بد ستساعده على جعل درسه حيا شائقا . وستجد بعد مضى سنين أنك لازلت توالى تحسين طريقتك فى استعمال تلك المراكز لخير الطفل وفائدته العقلية .

المحاضرة الثالثة

وجه الى أحد المستمعين السؤال الآتى :

” كيف نستطيع أن نجعل كل مادة شائقة للتلميذ تسترعى ميوله ، وكيف يتاح لنا ذلك فى دروس النحو والهجاء على وجه خاص ؟ “ وسأجيب عن هذا السؤال بشىء من الاسهاب لأنه داخل فى نطاق بحثنا ، وهو يتيح لى فرصة بديعة للتوسع فى الحديث عن مختلف أنواع المدارس الحديثة

وللبحث فى مشا كل المناهج والطرق التى سنعود اليها فى المحاضرة الأخيرة عند الكلام على علاقتها بالامتحانات .

والآن ، كيف السبيل الى جعل كل مادة من المواد الدراسية مشوقة مثيرة لاهتمام الطفل؟ لقد ورد الجواب العام عن ذلك فيما سبق من الحديث، وهو : بجعل المادة تشبع رغبة من رغبات الطفل وتسد حاجة من حاجاته ، ففى هذه الحالة يتوجه الى دراسة المادة مدفوعا بنزعة من نزعاته الفطرية التلقائية . ولكن هذا الجواب لا يحل مشكلة الطريقة التى يجب أن تتبع ، إذ كيف نربط ميول الطفل بمادة كالإملاء أو النحو ؟

سأجيبكم عن هذا بوصف بعض الطرق التى استعملتها مدارس مختلفة فى ثلاثة أقطار، وإنى وإن كنت لا أعرف على وجه التحقيق ما نوع الصعوبات التى يلاقيها تلاميذكم ، أستبعد أنكم لا تجدون فى إحدى هذه الطرق التى جربت وظهر نفعها فى البلاد الأخرى ما يمكنكم تطبيقه والانتفاع به فى مدارسكم .

وأول ما يخطر ببالى الطريقة التى اتبعت فى مدرسة بيرس (Perse) بكمبردج — وهى من أفضل الأمثلة للمدارس الحديثة ، وتتصف بالجرأة التامة فى تجاربها — وقد وصف لنا المستر كولدول كوك (Caldwell Cook) مدرّس اللغة الانجليزية بها فى كتابه الطريف عن "طريقة اللعب" كيف نجح فى بث الميل للخط والهجاء فى نفوس التلاميذ من سن العاشرة الى الثانية عشرة . فقد تلا عليهم بعض القصائد الانجليزية القديمة التى تحتوى على قصص الفرسان فى العصور الخالية من أمثال ما قصة الشاعر تِنِسُنْ (Tennyson) فى قصيدته (Idyls of the King) واستثار حماستهم لما قام به هؤلاء الفرسان القدماء من جلائل الأعمال ، حتى تاقت نفوسهم

الى كتابة قصائد يتغنى بهـا مثل التى سمعوها . وكان يشرح لهم كيف كانت الأشعار فى سالف الزمان تكتب على لفائف من الجلد وتحلى بحروف جميلة مكتوبة باللونين الأحمر والمذهب لذلك أراد التلاميـذ أن يبذلوا كل ما فى وسعهم لكتابة قصائدهم بخط جميـل ومن غير خطأ فى الهجاء أيضا ، حتى لا تقل فى روائها عن تلك القصائد القديمة؛ وفيما بعد استرعتهم القصص التمثيلية ، فطمحوا الى تقليد شكسبير نفسه . وكان عليهم فى هـذه الحالة كذلك أن يكتبوا ما يؤلفونه بهجاء صحيح .

وفى إحدى المدارس الريفيـة فى القسم الايطالى من سويسرة وجدت السنيورة بوسكيتى (Boschetti) أنه من الصعب أن تستثير شوق التلاميذ — وهم فلاحون من أوساط غير مثقفة — الى كتابة الموضوعات الانشائية التى يتطلبها المنهج . فرأت أن تطلب الى كل منهم أن يكتب لنفسه فى كراسته مذكرات يومية بسيطة فى سطور قليلة عما يسترعى انتباهه فى حياته العادية ، ولم تطلب منهم أن يقرءوها بصوت مسموع ، فقد كانت فى بادئ الأمر مذكرات خاصة للتلميذ والمعلمة فقط . وقد شجعتهم فيما بعد على إضافة بعض الرسوم من آن لآخر لتوضيح ما يكتبونه فى مذكراتهم . فنجحت هذه الطريقة نجاحا مدهشا . فكانت تلك المذكرات تسجل ولادة حيوان فى المزرعة أو مجىء طفل جديد فى الأسرة أو وصف بعض الأعياد الريفية أو حصاد المحاصيل الزراعية وجمع الكروم ، كل هذا بأسلوب عليـه طابع السذاجة والصراحة . وكانت نتيجة التجربة أن زاد فهم المعلمة لتلاميذها وأن أحب التلاميذ الكتابة .

ولكن أعظم تلك الطرق دقة فى التطبيق ، وربمـا جاز لى أن أقول أظرفها ، هى تلك الطريقة التى اتبعت منذ سنين فى عدد من أفقر المدارس

الابتدائيــة فى فرنسا . وكانت تلك الطريقة نتيجة لمجهودات مدرس بسيط اسمه مسيو فرينيه (M. Freinet) وقد أطلق عليهـا اسم طريقة "المطبعة فى التعليم" . وفى الحق لو تساءلنا عن أكثر الناس احتياجا للهجاء الصحيح لوجدنا أنهم بطبيعة الحال عمال المطابع ، أولئك الذين يقضون طول النهار فى صف الحروف وعمل "البروفات" و إصلاحها . إذن لمـاذا لا نستفيـد من إدخال آلة الطباعة فى فصول المدرســة ؟ فكر فرينيه فى هــذا وأحضر مطبعة صغيرة هى لعبة من تلك اللعب التى تبـاع فى كثير من الحوانيت ، ثم حسن آلتها وهيأها لتكون صالحة لغرضه الخاص . ثم جعل الاهتمام الشديد الذى أثاره استعمال حروف المطبعة فى أطفال فصـله محورا جمع حوله سائر مواد الدراســة الابتدائية . فكان يقول لتلاميــذه "ليعدّ كل منكم للغــد موضوعا طريفا عما يحدث حولنا الآن وسوف نطبع أحسن الموضوعات . وفى اليوم التــالى تقرأ كل الموضوعات وتناقش ، وكان الاختيــار متروكا للتلاميذ أنفسهم ، مع جواز إضافة شىء للموضوع الذى يختارونه أو تصحيحه فى أثنــاء كتابته على السبورة ، مع مراعاة صحة الهجاء بالطبع . وبينما يكون الفصل مشتغلا بعمل تحريرى أو شفهى يكون التلميذ الذى انتخب طابعا فى ذلك اليوم مشغولا بطبع القطعة وعمل "البروفات" وتصحيحها . وعند ما تنتهى دروس الصباح يكون التلميذ قد طبع صفحة ، وتظهر منها نسخ بعدد الأطفــال الموجودين فى الفصل . فتكون لتلك الصفحة قيمة أجل وأنفع من أى صفحة فى أى كتاب من كتب المطالعة أو الكتب الدراسية الأخرى .

وقد أدخلت على هــذه الطريقة عناصر تحسين جديدة بعد أن انتشرت وطبقت فى مدارس كثيرة فى مختلف أنحاء البلاد فأصبحت تلك الصفحات اليومية تغلف بغلاف واحد معين وتحمل عنوانا خاصا بهـا ، وترسل بالأجر الرخيص الذى ترسل به المطبوعات الدورية بالبريد إلى جميع المدارس المشتركة

فى تنفيذ هذه الطريقة . وتصل إلى تلاميذ فرينيه بالتالى صفحات كتبها أطفال فى مثل سنهم يصفون فيها أفراح الأطفال وأحزانهم فى سائر أنحاء البلاد ، وتلك هى الجغرافية الحية . وإنى أذكر لكم أنى لم أقرأ فى حياتى قصة أعطتنى فكرة واضحة عن متاعب أطفال الصيادين كما أعطتنيها صفحات قليلة كتبها ولد صغير من إحدى المدارس فى ميناء صغيرة فى مقاطعة بريتانيا .

وأخالكم ستتساءلون عن الطريقة التى تجعل الاملاء أيضا مثيراً لشوق التلاميذ وميولهم . ويجدر بى أن أصرح من أول الأمر أن الاملاء قد يكون وسيلة طيبة لاختبار الهجاء ، ولكنه وسيلة عقيمة لتعليمه . وتمرين التلميذ على نقل قطع مكتوبة أجدى كثيرا فى تعليم الهجاء من تمرينه على الكتابة من الاملاء . لذلك يحسن بنا أن نراجع خطط الدراسة ونقلل بقدر الامكان من دروس الاملاء . وينطبق هذا على الأجرومية الفرنسية . أما الأجرومية الانجليزية فانى لأذكر بشأنها نتائج البحث الذى أجرته حديثا وزارة المعارف عن تعليم اللغة الانجليزية فى انجلترة وهذا البحث ينحو نفس الاتجاه الذى تكلمت عنه . ويتفق معه فى ذلك التقرير الذى وضعه معلمو اللغة الانجليزية فى المدارس المصرية والذى أكدوا فيه أهمية القراءة كغاية ووسيلة لتعليم اللغة . أما نحو اللغة العربية وفائدة هذا النحو فى المنهاج فانى أعترف بعجزى عن التكلم فيه .

على أن هذا لايحل مشكلة المدرس . بل لايزال له أن يتساءل : إذا وجدت نفسى بازاء خطة للدراسة معينة وضعتها السلطات المدرسية وفيها عدد معين من الساعات لمادة من المواد ، فما أنا صانع لاستخدام تلك الساعات على أحسن وجه ؟ وبأى الغرائز يمكننى أن أربط هذه المادة ؟ وللاجابة عن هذا أقول بوجه عام إنه يمكننا فى كل وقت أن ننتفع بغريزة

الجمع والاقتناء التى تستغلها طريقة" دكرولى" بنجاح عظيم ، فكل الأطفال يحبون جمع الأشياء . فلنطالبهم بجمع الكلمات . فبدلا من أن نعطيهم مثلا جدولا من الكلمات التى تنتهى بالحروف (Ight) وجدولا آخر بالكلمات التى تنتهى بالحروف (Ite) فى اللغة الانجليزية ، لنكلفهم البحث عن هذه الكلمات بأنفسهم ، وعند ما يعثرون على واحدة من هذه الكلمات نطلب اليهم وضعها فى الموضع المناسب لها فى " ألبوم " يعدونه لذلك . فكلمة(Right) يجب أن توضع فى الخانة اليمنى ، وكلمة (Rite,) فى الخانة اليسرى ومثل ذلك

وغيرها من الكلمات التى لم تكن تخطر لنا ببال ولكنها لاتستعصى على حماسة " الجماعين " وإن وجد التلاميذ صعوبة فى تذكر معانى بعض الكلمات فلنكلفهم أن يوضحوها بالرسم إلى جانبها .

والقاعدة الأساسية فى كل هذا هى أننا يجب أن نرمى الى أن يكون التلميذ هو الفاعل. فعليه أن يبحث عن الكلمات ويضعها ويكتبها ويوضحها بالرسم . أما اذا أعطيناه جدولا بالكلمات جاهزا فاننا بذلك نعود الى الفكرة القابلية عن الطفل ونحرمه الفوائد الـ ـستطيع أن نجنيها من قيامه هو بالنشاط الذى تقضى به عملية التعلم .

إن الفرق بين الطريقين كبير . ويمكنك أن تقوم بمثل التجربة الآتيــة :

اطلب من أحد المبتدئين أن يبحث فى كتاب أو فى قاموس عن أربع أو ست كلمات تنتهى بالحروف(Ite) ومثلها تنتهى بالحروف(Ight) ثم سجل الوقت اللازم للعثور على هذه الكلمات الثمانية أو الاثنتى عشرة وكتابتها .

وفى اليوم التالى جهز أنت بنفسك قائمة بها ٨ أو ١٢ كلمة أخرى من نفس النوع ، وقدمها لنفس التلميذ ، واترك له مدة تساوى المدة التى لزمت له فى اليوم السابق الذى عمل فيه قائمته بنفسه ، ودعه يذاكر هذه الكلمات فى تلك المدة . ولكى تختبر النتيجة انتظر أسبوعا أو أسبوعين ، ثم اطلب من التلميذ أن يسرد عليك الكلمات التى يتذكرها ، أو أمل عليه الست عشرة كلمة أو الأربع والعشرين التى أخذها . إنى لا أشك مطلقا فى أنك ستجد أن الكلمات التى جمعها هو بنفسه بنشاطه أثبت فى ذاكرته من التى تعلمها عن طريق التلقى والاستقبال .

وهناك غير هذه ضروب من اللعب عديدة يمكن استعمالها لتعلم مجموعة كلمات . ففى حالة صغار الأطفال يمكن رسم أشكال تدل على الكلمات المنتهية بـ (Ight) و (Ite) على طرفى قطع الدومينو ثم يطلب من الأطفال أن يرصوا القطع رصا صحيحا بحيث توضع كلمة (light) ملاصقة لكلمة (Sight) أو (Might) وكلمة (Bite) ملاصقة لكلمة (Quite) ولكن لا يجوز وضعها ملاصقة لكلمة (Bright) . وهلم جرا .

أما ميادين الجمع فى دروس الأجرومية فانها لا تقع تحت حصر . فيمكن جمع أجزاء الكلام أو الأفعال الشاذة التى تكون من نوع واحد مثل (Sleep weep, creep) كما يمكن أن تتخذ من كل قائمة كلمات وكل قاعدة وشواذها فى الأجرومية باعثا للتلاميذ على الجمع والتصنيف مع استعمال الأقلام الملونة لكتابة النتيجة بشكل منظم جميل .

وليست غريزة الجمع هى كل مانستطيع الاستفادة منه . فهناك الميل الى السيطرة الذى أهم مظاهره الكفاح . وفى وسع المعلم أن يستفيد فائدة كبيرة من غريزة الكفاح والمباراة وان كان يجب عليه ألا ينسى الأخطار

التي تصاحب الاستعانة بهذه الغريزة القوية فاذا عمدت فى درسك مباراة سواء أفى الهجاء أم فى النحو أم فى أية مادة أخرى ، فكن واثقا من أنك ستثير حماسة واهتماما كبيرين لأنك قد استعنت بغريزة لا تضعف . وانك لتجد فى ذلك من الاهتمام عند التلاميذ ما يجعلك فى غنى عن استعمال أى نوع من أنواع الثواب كالدرجات وغيرها ، فحسب الفائز لذة الفوز الذاتية وشعوره بأنه قد انتصر فى المسابقة . ولعله من المناسب أن أشير هنا الى الخطة الحكيمة التى تسير عليها حركة الكشافة التى انشأها السير بادن باول ، فهم دائما يلعبون ألعابا تدخل فيها المنافسة ولكنهم لا يكسبون علامات الشرف التي يفخرون بلبسها علي صدورهم أو أذرعهم من طريق المباراة وانما تعطي لمن بلغ مستوى خاصا من المهارة دات عليه أعماله . وفوق هذا فان المسابقات فى الكشافة تكون عادة مسابقات جمعية بين الفرق . فكذلك في الدروس يمكننا أن نتلافى الأخطار الأدبية التي يحتمل أن تنجم عن المنافسة إلي حد بعيد ، إذا جمعنا بين غريزة القتال وغريزة التعاون وذلك بأن نجعل اهتمام التلميذ متجها الى فوز الجماعة التي ينتمي إليها لا إلي فوزه هو شخصيا .

ولقد سمعت عن لعبة فى الأجرومية الانجليزية تلعب بانتظام فى إحدى المدارس الثانوية الفرنسية فقد قسم الفصل إلى فريقين يلعبان أحداهما ضد الآخر طول السنة . وكان كل فريق يسأل الفريق الآخر ثلاثة أسئلة فى كل حصة يجيب عنها ثلاثة تلاميذ ، أولهم يختاره الفريق المسئول (وهم بطبيعة الحال سينتخبون أحسن من يستطيع الإجابة) . والثانى يختاره الفريق السائل (وهم طبعا سيختارون من يتوسمون فيه الضعف وعدم القدرة) . وأما الثالث فيختاره المدرس (الذى يهمه إعطاء فرصة للإجابة لتلميذ

متوسط) . ولقد قيل لى إن تقدم هذا الفصل فى الأجرومية الانجليزية كان تقدما مدهشا .

ولعلكم تلاحظون أن أمثلتى الأخيرة مخالفة فى نوعها للأمثلة التى ذكرتها فى بدء الكلام (طرق كولدول كوك وسنيورا بوسكتى وفرينيه) . وهذا يقودنى إلى الكلام عما اعتقد أنه أهم الفروق التى تميز بين المدارس التى تعترف بأهمية نشاط التلاميذ نشاطا حقيقيا .

فالمربون الأشد تمشيا مع النزعة التجديدية يعتقدون أن الغرض الوحيد الذى يتعين على المدرسة أن تسعى إليه هو تنمية عقل الطفل بتغذيه ميوله التلقائية ونشاطه الذاتى وتوسيع مداهما . وأما تحصيل المعلومات التى تعد ذات قيمة وكسب المهارة فى القراءة والكتابة والحساب فكلها وسائل للوصول إلى هذه الغاية ليس إلا . هذه هى المبادئ التى يتبعها كولنجز فى طريقته التى نجحت نجاحا يأخذ باللب فى مدارس مسورى (Missouri) الريفية .

وهناك مدارس أخرى تعكس هذا الموقف ففيها لا يزال غرض المدرسة تعليم المواد التقليدية من قراءة وكتابة وحساب وما يرى إضافته إليها من العلوم. وهى تعنى بإثارة شوق التلاميذ ونشاطهم كى يكون من ذلك وسيلة تكفل الوصول إلى هذا الغرض فى إتقان وسرعة ، فليس ثم تغيير فى المنهج ولو أن التغيير فى تنظيم الفصول وتأثيثها كبير ، وأشهر المدارس التى تمثل هذا النوع الأميل إلى المحافظة ، المدارس التى تسير على طريقة منتسورى أو على طريقة دالتن لمبتكرتها هلن باركهرست (Helen Parkhurst) .

وأخيرا هناك نوع من المدارس وسط بين هذين النوعين فلا هو يجعل قابلية الطفل خادمة لفاعليته ولا هو يجعل فاعلية الطفل خادمة لقابليته وإنما يعتبر النشاط والتحصيل غرضين يجب أن نرمى إليهما معا ويسيرا جنبا إلى جنب

فى المنهج وفى جدول الدروس ، وسوف نعود للكلام عن هذا النوع عندما نعرج على مشكلة الأمتحانات فى التعليم الحديث وذلك فى المحاضرة السادسة .

والآن ، دعونى أقف وقفة طويلة عند مدارس القسم الثانى :

فطريقة منتسورى طريقة معروفة فى جميع أنحاء العالم ، وسيظل بعض ما كتبته فى كتابها الأول الذى تصف فيه تجاربها الأولى فى "بيوت الأطفال" من أبلغ ما كتب عن مبادئ التربية : و يكفى أن دعوتها شملت احترام الطفل ، وضرورة تنسمه لحياة الحرية ، وواجبات المدرس الحديث ولكن من الغريب أنها بينما قد جاءتنا بأساليب تنطوى على كثير من الحذق والتحايل لتحسين الخط من أول مراحل الدراسة أو لتعليم القسمة المطولة أو لتمكين الطفل من معرفة قواعد النحو فيما بعد ، فليس فى طريقتها شيء يدلنا على الوقت المناسب لتعليم هذه الأشياء : فهى قد سلمت بالمناهج التقليدية كما هى ، واكتفت بان تبين لنا كيف يمكن استعمال الدوافع الطبيعية فى الطفل لتحقيق أغراضنا التعليمية الأصلية .

ويلاحظ مثل هذا أيضا فى طريقة دالتن وهى طريقة نشأت فى بلدة صغيرة اسمها دالتن (Dalton) من أعمال ماساتشوستس (Massachusetts) ثم استعملت فى انجلترة بوجه خاص بنجاح باهر .

ولم تغير مس باركهرست المنهج بل تركته كما هو ولكن كما أن زميلتها الايطالية تعطى الطفل حرية كاملة ليتحرك كما يشاء فى حجرة قد ملئت بأشياء توجهه اتجاها خاصا فى أعماله — وهى أجهزة منتسورى الشهيرة — فكذلك فى معامل مس باركهرست كل تلميذ حر فى انجاز ما يتطلبه المنهج فى الوقت الذى يحدده ، فله أن يقضى الصباح بأكمله فى دراسة الحساب أو نصفه فى العلوم الطبيعية ونصفه الآخر فى الأجرومية. وهو ينتقل من مادة الى أخرى على حسب ميله . وهذه الحرية تأتى بنتائج مدهشة .

وهناك شرطان أساسيان لنجاح هذه الطريقة وأولها يتعلق بتنظيم المدرسة والفصول . ففى مدارسنا الأولية توجد الآن فصول يشرف عليها مدرس واحد يدرس لهم جميع المواد الدراسية و يقضى التلميذ كل وقته فى غرفة واحدة حتى ينقل الى فصل أرقى له غرفة أخرى . أما فى طريقة دالتون فالفصول تحول الى معامل يخصص كل معمل منها لمادة واحدة من المواد الدراسية ويجهز بكل ما تحتاجه تلك المادة من الكتب والخرائط . فيكون لكل من الحساب ، والجغرافية،والتاريخ ، والانشاء ، والنحو والهجاء،والتاريخ الطبيعى ... الخ ، معمل وعلى رأس كل معمل من تلك المعامل مدرس يتخصص فى المادة . وبذلك يتيسر للاطفال أن ينتقلوا من حجرة الى أخرى كما يروق لهم فى نهاية كل حصة وهم يجدون أنى ذهبوا من يساعدهم فيما يصادفهم من الصعوبات ، و يلاحظ مدى تقدمهم فى كل مادة .

أما الشرط الثانى فهو أن كل تلميذ يعطى فى أول كل عام منهجا قسم فيه العمل المطلوب منه الى أقسام مفصلة . فبدل أن يوضع مقرر السنة فى سطور قليلة كما هو متبع فى المناهج المعتادة ، يقسم هذا المقرر الى أقسام يشتمل كل قسم منها على عمل نصف السنة أو على عمل شهر بل قد يكون التقسيم أحيانا الى مقررات أسبوع فأسبوع أو حصة لحصة . وبذلك يرى الطفل أمامه عمل السنة كلها واضحا مرتبا ، وقد حددت له المراحل التى يتعين عليه أن يجتازها بالترتيب ، فليس له شىء من الحرية فى اختيار السبل التى يسلكها ، ولكنه يُعطى الحرية ليقطع كل طريق أمامه — وأمامه بالطبع طرق بعدد المواد الدراسية — بالسرعة الملائمة له . أما المدرس فيلاحظ من سجل كل تلميذ مبلغ ما وصل اليه ، و يستحثه كلما وجده ابطأ كثيرا فى مادة خاصة .

ونتائج هـذا حسنة . إذ يلذ للأطفال الاستمتاع بالحرية التى منحوها ويشعرون بالمسئولية الملقاة على عاتقهم ، والمدرس يرتاح للتخصص فى مادة واحدة لأن ذلك يساعده على اتقانها : ولكن يجب ألا نغفل أن هناك خطرا فى هذه الطريقة التى تحمل فى ظاهرها سمات الثورة . وهو أن قيمتها توقف على قيمة المنهج الذى يعلم بهـا . فاذا كانت المناهج التى تعطى للتلاميذ مجرد قوائم تحتوى على الحقائق التى يتعين عليهم حفظها، فان الطريقة فى حد ذاتها لاتجعل من المدارس التى تستعملها مدارس حديثه . أما اذا أعطى التلاميذ مشاكل يتطلب حلها تفكيرا حقيقيا فانها تكون حينئذ طريقة عجيبة .

المحاضرة الرابعة

وظيفة الامتحانات

سيكون موضوع اليوم البحث فى وظيفة الامتحانات ومهمتها .

لقد اختلفت وظيفة الامتحانات باختلاف العصور ومراحل التربية . وسأحاول أن أبين لكم فيما يلى أن الناس كانوا ينظرون الى مشكلة الامتحانات من وجهة نظر جديدة فى كل مرحلة هامة من مراحل تاريخ التربية . واذا كان الأمر كذلك فلا داعى للدهشة والاستغراب اذا ما طمحت المدارس الحديثة الآن فى أن تحدد هى الأخرى هـذه المشكلة وتضعها فى وضع جديد ملائم لغاياتها ومبادئها . وسأوضح أقوالى فى هـذه المحاضرة بأمثال استقيتها من أحوال التربية فى الغرب لا من البلاد الشرقية ، على أنى واثق من أن الذين توفروا منكم على دراسة تاريخ مراكز التعليم فى الشرق لن يلاقوا صعوبة ما فى أن يجدوا أمثالا تشبه ما سأذكره لكم .

تعلمون أن نشأة نظم التربية فى الغرب ترجع الى أصول شتى ، وقد اعتدنا أن نقسم معاهد التربية عندنا بوجه عام الى مدارس ابتدائية وثانوية وعالية (جامعات) وكل نوع من هــذه الأنواع يرجع فى نشأته الى عصر خاص . وأقدم الثلاثة كما تعرفون هى الجامعات ، فنشأتها ترجع الى القرون الوسطى التى فيها نشأ الأزهر مدرستكم الشهيرة . وانا لنلمس فى جامعاتنا الغربية أثر النظم الاسلامية فيها واضحا كل الوضوح فما كان لابن رشــد الذى نسميه عندنا (Averroes) من الأثر فى الجامعات الايطالية المختلفة فى أواخر القرون الوسطى لدليــل واضح على ما كان للاسلام من فضل على الجامعات الغربيـــة .

كان للامتحانات فى القرون الوسطى صبغة خاصة تتفق كل الاتفاق مع طبيعة الجامعات ودائرة أعمالهــا . وكلمة جامعة اللاتينية (Universitas) لا تشير بحال من الأحوال الى تلك العلوم والمعارف الجامعة لكل شىء التى يتسنى للطالب أن يحصلها فيها ، كما سبق الى وهم الكثيرين ، ولكنها تدل على معنى آخر أبسط من ذلك وأكثر تواضعا . فهى فى الأصل لا تدل إلا على ما نسميه نحن الآن "هيئة" أو جمــاعة أو نقابة . وكان الغرض من تكوين هذه الهيئة أن تضم شمل مدرسى كل معهد من هــذه المعاهد بقصد الدفاع عمــا لهم من الحقوق والامتيازات الخــاصة التى كانت تدون كتابة فى المرسوم الذى كان يصدر باعتمادها والذى كان يشمل أيضا الواجبات والتكاليف التى تفرض على هؤلاء المدرسين .

وكلمة "شيخ" أو رئيس (Rector) كانت تستعمل فى ذلك الوقت للدلالة على رياسة أية طائفة من الطوائف الكثيرة ســواء كانت طائفة خبازين أو جزارين أو أية طائفة أخرى من أصحاب الحرف والصناعات .

وكذلك كان لطائفة المدرسين أيضا رئيسهم أو شيخهم . وكما كان أعضاء كل طائفة من الصناع والمحترفين ينقسمون الى ثلاث مراتب أو درجات : "صبيان" و "صناع" "ومعلمين اسطوات" فكذلك صار فى كل جامعة ثلاث درجات معروفة لكم الآن كل المعرفة وهى" البكالريا ، والليصانس ، والاستاذية أو الدكتوراه" وما كان لأحد أن يعد معلما فى مهنته من غير أن يجوز لذلك امتحانا خاصا ، يختلف بالطبع باختلاف المهنة . ومن شاء أن يشتغل بمهنة التدريس كان عليه كذلك أن يجتاز امتحانا فى هذا التعليم وصناعته بحسب عادات ذلك الوقت ومألوفه . وهذا هو المعنى لكلمة "رسالة" التى كان على الطالب أن يقدمها ويقف مدافعا عنها بأدلة وبراهين مأخوذة من آراء الثقاة المعترف بهم من العلماء قبل أن يقال عنه أنه أصبح أهلا للاشتغال بمهنة التدريس . فهذا الامتحان هو اختبار للمهارة الخاصة التى حصل عليها الطالب فى فنه ، فهو امتحان عملى كما نسميه الآن مثل تلك الأمتحانات التى تعقد عندنا فى كليات الطب للتأكد من أن الطالب صار قادرا على تشخيص المرض ووصف العلاج الملائم له . وانى لا أرى أن يوما سيأتى علينا نستغنى فيه عن الامتحانات ذات الصبغة العملية هذه لكل من يريد أن يشتغل بمهنة من تلك المهن التى نرى وجوب أن تكون منظمة .

أما المدارس الأوربية الثانوية سواء أكانت مما يطلق عليه اسم "جمناز" أو "ليسيه" أو "كليج" فلها أصل آخر يختلف كل الاختلاف عن أصل الجامعات . فهى من ثمرات عصر النهضة تلك الحركة الفكرية العامة التى نصبت للتربيـة فى مدائن ايطاليا وهولنده وفرنسا وألمانيا غرضا جديدا : هو دراسة آداب الإغريق والرومان وفصاحتهم وأشعارهم . فللوصول الى هذا الغرض الجديد كل الجدة كان لا مناص من انشاء معاهد جديدة تعنى

بتدريس اللغات القديمة فى اصولها — تلك اللغات التى كانت فيا مضى أساسا للعلم والبحث كاللغة العبرية والإغريقية واللاتينية . وقد نظمت هذه المدارس من البداية على أسلوب مستحدث عده الناس فى القرن السادس عشر ثوريا فى شكله ومحتوياته . والجديد فى تنظيم هذه المدارس هو تقسيم التلاميذ الى فرق وفصول لكل منهاج خاص متدرج محدود ، أما قبل ذلك فكان التلاميذ فى المدارس الابتدائية (أن كانت) والطلبة فى الجامعات يجلسون معا المبتدئ منهم والمتقدم ويدرسون أو يعملون عملا واحدا بعينه يختار منه كل طالب ما يراه مناسبا لمقدرته وقوته وكانت النتيجة عادة ضئيلة كل الضآلة .

أما وقد أصبح الغرض من التعليم فى هذه المدارس واضحا محدودا وهو تعليم الكتابة والتحرير باللغات القديمة مع مراعاة الدقة والرشاقة فى الأسلوب فقد صار من الميسور تحديد المراحل التى توصل الى هذا الغرض . وفعلا حددت كل مرحلة بسنة . وأول من طبق هذا النظام واتخذ منهاجا متدرجا وقسم المدرسة الى فصول وفرق كان الألمانى شترم (Sturm) فى جمناز مدينة ستراسبورج . فتلك لا شك خطوة الى الامام فى سبيل تنظيم المدرسة وطرق التدريس فيها وقد نقل "كالفن" (Calvin) هذا النظام الى مدينة جنيف سنة ١٥٥٩ ومنها انتشر فى أوربا كلها حتى أنه لم يمض القرن السادس عشر حتى سارت عليه مدارس اليسوعيين المنتشرة فى كل مكان .

وهذه الخطوة الجديدة تضمنت شكلا آخر من أشكال الامتحانات ؛ ففى آخر كل سنة كانت تعقد حفلة كبيرة يسمونها حفلة الانتقال (Promotions) تعلن فيها أسماء الطلبة الذين تقرر نقلهم من فرقة الى أخرى أعلا منها : أى

الطلبة الذين صاروا أهلا لأن يخطوا خطوة جديدة فى سبيل الوصول الى الغرض النهائى وكان المعتاد فى مدينة ستراسبورج أن يسمح للطالب الذى لم ينقل الى فرقة أعلى و يرى نفسه مظلوما أن يتحدى زملاءه الآخرين الذين كانوا أسعد منه حظا و يوجه اليهم أسئلة حتى يقتنع بأنهم حقا أولى منه بمواصلة الدراسة .

ولقد أدخلت الآن دراسة اللغات الحديثة فى مناهجنا ولا يخفى أن طبيعة التمرينات الكثيرة من انشاء وشرح وغيرهما التى تستلزمها دراسة اللغات لا تختلف فى كثير عن تلك التمرينات التى كانت متبعة فى مدارس تلك العصور . ولا تزال مدارسنا اليوم تجد فى هذه التمرينات مجالا لاختبارات دقيقة تبين لنا الى أى حد حذق الطالب اللغة . فهذه التمرينات يمكن أن تعد هى أيضا اختبارات للمهارة التى حصل عليها الطالب .

فالامتحانات فى المدارس الثانوية وفى الجامعات كانت إذن امتحانات مهارة .

أما المدرسة الابتدائية فقد نشأت نتيجة الحركة التى قامت للمطالبة بتعليم أفراد الشعب — تلك الحركة المقرونة باسم بستالتزى و بمبادئ الثورة الفرنسية الكبرى . والامتحانات فى المدارس الابتدائية تختلف كل الاختلاف عما رأيناه فى المدارس الثانوية وفى الجامعات . فقد كانت "زيارات" تقوم بها لجنة المدارس البلدية بشكل رائع مرة أو اثنتين فى العام لمدة أسبوع أو أسبوعين لكل فصل من فصول المدرسة على التوالى . ولم يكن الغرض من هذه الزيارات مقصورا على اختبار التلاميذ بل كانت ترمى فى الغالب الى التفتيش على المدرس نفسه . فعقب كل امتحان كانت اللجنة تجمع أمامها كل مدرسى المدرسة ثم تدعو كلا منهم على حدة لتجازيه مدحا وثناء أو لوما وتعنيفا بحسب ما تدل عليه نتائج أعماله .

وقد استمرت الامتحانات السنوية هـذه فى مدارس الأرياف بجرى فى سويسرة على هذا النظام مع بعض تعديل فيه الى عصرنا الحاضر. وكم من مرة احتجت جمعيات المدرسين على هذه الطريقة فى الامتحان التى لا تسمح بحكم عادل لا على المدرس ولا على أعمال التلاميذ .

ولقد كان عصر بستالتزى كما تعلمون هو العصر الذى قام فيـه لانكستر بايجـاد نظام التعليم التبادلى أو نظـام العرفاء ، وقد كانت الامتحانات فى المدارس التى تسير على هـذا النظام معتبرة جزء من عمل المدرسة اليومى ؛ فلم تكن تعقد كل سنة فى حفلة رائعة. فالتلميذ كان يحصل على المهارة المطلوبة فى كل مادة من مواد المنهج — ولم تكن المنـاهج تشمل غير القراءة والكتابة والحساب — عن طريق نظام معين محدود وتمرينات محدودة كذلك. وكان التلاميذ ينقلون باستمرار من "فصل" الى آخر أو كانوا كلهم مجموعين فى حجرة واحدة فسيحة، كان لانكستر (Lancaster) واضع هـذا النظام يطمح أن يحشد فيهـا ما يقرب من الألف تلميـذ يتلقون الدروس على يد مدرس واحد . انـ ما يتطلبه هـذا النظام من خطوات محدودة متدرجة ومرتبـة ترتيبا دقيقا ، ومن عناية بالعمل الفردى ، واهتمام بعمل الاحصائيات المفصلة ليذكرنا كله ببعض مظاهر طريقة وينتكا الحـديثة ولكن النتيجة يمكن أن يراها أى انسان فى أى وقت من أوقات السنة. على أن المنهج الذى اتبعته هذه المدارس كان على أشد ما يكون من الضيق والقصور ولذا لم يكن ثمت بد من أن يلحقها الفشل . فطريقتها آلية الى حد كبير ، ومع ذلك فانا رأيناها ناجحة كل النجاح فى مدينة فرايبورج على يد مرب قدير مثل الأب چيرار الذى نفث فيها روحا جديدة من روحه هو .

لم نشر فى هذه النظرة العجلى الى نوع خاص من الامتحانات نشأ فى بداية ظهور معاهدنا الحديثـة — تلك الامتحانات التى تشغل بال كل من الآباء

والمدرسين والتلاميذ جميعا اذ هي التي تفتح أمام الطالب الناجح أبواب الجامعات والمدارس المهنية المختلفة — وأقصد بها امتحان البكالوريا أو ما يوازيها من الامتحانات الأخرى . لم تكن هذه الامتحانات نتيجة لحركة من حركات التربية الكبرى كما أنها لم تكن في نشأتها متصلة بنهضة من النهضات. وانما يرجع أصلها الى نابليون والى ميله الشديد الى التنظيم والادارة .

ولقد جعلت هذه الامتحانات للقرن التاسع عشر مميزات جديدة . فلم نكن نسمع من قبل أن عدم الحصول على شهادات مدرسية قد وقف عقبة في سبيل رجل ما تمنعه عن التقدم في حياته الأدبية أو العلمية والاجتماعية . أما الآن فقد صارت الامتحانات كما تعلمون أساسا من الأسس التي تقوم عليها الحياة السياسية في الوقت الحاضر . ولا غرو اذن أن يقوم في بعض البلاد رجال يتحدون هذا النظام و يوجهون اليه سهام النقد والتجريح . و جماعة التربية الحديثة نفسها لم تقصر في ذلك فقد قامت بعمل بحث مستفيض في موضوع الامتحانات . ولقد تكونت لهذا الغرض نفسه أثناء انعقاد المؤتمر الدولي في ايستبورن بانجلترا (Eastbourne) سنة ١٩٣١ لجنة تابعة لجماعة كارنجي ننتظر أن تكون أعمالها مثمرة ونتائج جهودها قيمة. فقد ظلت هذه اللجنة قائمة بمباحث تجريبية مدة السنوات الثلاث الأخيرة في انجلترا واسكتلنده وفرنسا وألمانيا وسويسره و ينتظر نشر نتائج أبحاثها في الأشهر المقبلة ولقد بدا في سويسرة من سنوات مضت ميل واضح إلى التقليل من أهمية الامتحانات المدرسية أو الى الغائها دفعة واحدة . فبدلا من امتحانات القبول يقضي الطالب مدة تحت الاختبار ، وبدلا من عمل امتحانات للانتقال وامتحانات نهائية يكتفي في ذلك برأي هيئة المدرسين وتقديرها لأعمال الطالب ولم تعد الآن في كثير من مدن سويسره امتحانات سنوية لتلاميذ المدارس الأولية . أما الامتحان الذي يوازي امتحان البكالوريا فلا يزال معمولا به في المدارس

الثانوية ، على أن العمل المدرسى أصبح له فى نجاح الطالب أو رسوبه أثر أكبر مما لنتائج الامتحانات الشفهية والتحريرية ، لأنا أصبحنا نرى أن هذه الامتحانات تترك الباب مفتوحا لعوامل المصادفات والحظ .

ولقد نجحت الحركة التى قامت فى ألمانيا لتغيير امتحان البكالوريا كل النجاح بعد أن نشر المأسوف عليه الدكتور بكر (Becker) وزير المعارف فى بروسيا (ويجدر بى أن أذكر أنه حجة فى الثقافة الاسلامية) القواعد التى على أساسها نظمت المدارس الثانوية والعالية فى بلاده بشكل ، خير ما نقوله فيه أنه يتمشى مع مبادئ التربية الحديثة وأساليبها . فمنح الشهادة البكالوريا صار فى أيدى المدارس نفسها ، تعطيها لا على أساس الامتحان ، ولا على أساس الدرجات التى يحصل عليها التلميذ ، وانما على أساس تصوير حالة الطالب النفسية تصويرا يبين ما لديه من صفات عقلية بارزة . وكان التلميذ طول مدته الدراسية يجد كل تشجيع على الاطلاع والبحث الفردى المستقل فى الموضوعات التى يراها تتفق وميوله الخاصة والتى تعين على ترقيته الترقية المتسقة الصحيحة . فهذه الشهادة النوعية تختلف كل الاختلاف عن كشف الدرجات الكمى المعروف . ولا يخفى على أحد أنها أكثر ملاءمة لأغراض التربية الحديثة ومراميها .

وقد أصبحت الامتحانات الآن ، بصرف النظر عن المبادئ الحديثة فى التربية ، موضعا لانتقادات معينة محدودة . فلننظر فى هذه الانتقادات من ناحيتها الفنية .

المحاضرة الخامسة

توجه الآن انتقادات كثيرة الى نظام الامتحانات المألوفة . وهى انتقادات ليست كلها صادرة عن الطلبة الراسبين وحدهم ، كما أنها ليست مقصورة على وجهة نظر واحدة ، بل تناولت الامتحانات من وجهات مختلفة . ولننظر الآن أولا فيما يقال ضد فكرة الامتحانات نفسها ، ثم ضد النظم المألوفة لتقدير الدرجات وضد طريقة استخدام نتائج الأمتحانات :

١ — سأقتصر فيما يختص بفكرة الامتحانات على بضع كلمات معروفة لكم وليس فيها أى تدليل فنى خاص . ليس من الانصاف فى شىء أن نحكم على قدرة انسان ما ، أو على علمه أو مهارته من نتيجة إجابته عن سؤال واحد أو بضع أسئلة توجه اليه . ومعلوم أن للحظ دخلا فى الامتحانات — والحظ نقيض كل تقدير صحيح — فان عوامل كثيرة عرضية كالمرض والتعب وحرارة الجو والخوف الطارئ قد تفسد على المرء أثناء الامتحان عمله وانتاجه من غير أن تضعف قدرته العقلية ضعفا دائما ؛ وعلى ذلك تكون نتائج الامتحانات مضللة ، وانها ليؤسف لها فى الواقع من أية وجهة نظرنا اليها .

فمن الوجهة الجسمية : تؤدى الجهود التى يبذلها الطالب فى الاستظهار والتحصيل قبل الامتحان الى ارهاقه واتلاف أعصابه . وليس من المبالغة فى شىء أن نقول أن كثيرين من الشبان فى بعض البلاد قد أضروا بجهازهم العصبى ضررا بليغا أثناء دراستهم فى الكليات المختلفة حتى أن نجاحهم فى

الامتحان ليتركهم عاجزين كل العجز عن القيام بأى عمل قيم فى حياتهم فيما بعد .

ومن الوجهة الخلقية : لا نستطيع بحال من الأحوال أن نغض النظر عن مساوئ نظام من شأنه أن يحرض باستمرار على الغش وعدم الأمانة . فمن دعوات المسيحيين لربهم أن يقيهم شر المحنة . ونظام الامتحانات عندنا يحرم الاطفال الاستفادة من هذه الدعوة . فلا العقاب ولا النصح ، ولا القسم بالشرف يعين أبناءنا على الاستمساك بالأمانة والصدق مثلما يعينهم عليه الغاء بعض الامتحانات والقضاء عليها . إن المنافسة التى تستثيرها الامتحانات فى نفوس الطلاب قد تبدو لأول وهلة شيئا مستحبا ولكنا سوف نبين فى حديثنا الأخير الخطر الكامن فى أكثر الامتحانات شيوعا وأسهلها استعمالا ذلك ـ الخطر الذى يهدد قيام المثل الأعلى الصحيح فى التربية .

٢ ـــ تقدر نتائج أكثر الامتحانات بدرجات كمية فيستعمل لذلك مقياس محصور بين الصفر و بين النهاية العظمى . وعلى الممتحن أن يحدد على هذا المقياس الرقم الذى يراه يمثل قيمة عمل الطالب . بذلك ندعى نحن أنا نقيس عمل هذا الطالب ونقدره قدره الصحيح بشكل موضوعى فى حين أن الخبرة الطويلة التى تؤيدها التجارب المنظمة تدل على أن ذلك كله ليس بصحيح . فكل مقياس موضوعى ـــ كالذى نقرؤه على المتر أو على أى أداة أخرى للقياس أو الوزن عندما نقصد تعيين طول شىء أو زنته يمتاز بالحقيقة الآتية : إن نتيجة القياس أو الوزن تكون واحدة ثابتة لا تتغير فى كل الظروف وفى كل مرة يقوم فيها الباحث نفسه بالقياس أو الوزن أو يقوم به غيره من أمثاله المدربين . ولكن الأمر ليس كذلك فى تقدير درجات الامتحان . ففى بحث عمل حديثا فى فرنسا أعطى أثنان من أعضاء الامتحان

الاكفاء لورقة معينة درجتين مختلفتين كل الاختلاف. فقدا أعطاها أحدهما ١٨ درجة من مائة وأعطاها الآخر ٨٠ درجة . فالأداة التى تنشأ عنها نتائج تتباين الى هذا الحد ليست أداة صالحة .

وليس الممتحنون وحدهم هم الذين يقع عليهم اللوم. فقد يكونون من ذوى الضمائر الحية ، ومن أصحاب الخبرة والدربة الطويلة ولكن العمل الذى يكلفونه هو فى نفسه عمل مستحيل . فقبل أن نستعمل مقياسا ما يجب أن نستوثق أولا من عدد الدرجات المختلفة التى يستطيع الخبير المتمرن أن يميزها فيه . ولكنا فى الواقع لا نجشم أنفسنا مؤنة الفصل فى ذلك مقدما بأن نختار مدى المقياس الذى ننوى استخدامه فى تقدير عمل الطالب . فهل هو يجب أن يكون من ١ — ١٠٠ ، أو من ١ — ٢٠ ، أو من ١ — ١٠ ، أو من ١ — ٦ أو من ١ — ٤ . ومع ذلك فقد كان من أول الحقائق التى توصل اليها اليها علم النفس الفيزيقى من سبعين سنة مضت : إن عقلنا البشرى لا يستطيع أن يميز سوى عدد معين من درجات شدة الضوء فى المدركات البصرية ، أو من الشدة أو الدرجة فى الأصوات ، أو من الثقل والوزن ، أو من درجات الحرارة أو غير ذلك . كما توصل ذلك العلم نفسه أيضا الى إيجاد وصيد معين يفصل كل درجة من درجات هذه الصفات عن الدرجة التى قبلها . وفى حين أن سلسلة المقاييس الكمية التى تستعمل فى تقدير المنبهات المادية لاحساس معين كشدة الضوء مثلا تكون مستمرة موصوله فالتقديرات النوعية للاحساسات المقابلة لها ليست كذلك ، بل ان قدرتنا على التمييز بينها محدودة كلا الحد بما لجهازنا العصبى من قدرة واستعداد .

وما كان صحيحا فيما يتعلق باحساساتنا فهو صحيح أيضا فيما يتعلق بالتأثرات المختلفة المعقدة التى تنشأ عنها أحكامنا على الشىء بأنه قبيح أو جميل

حسن أو ردىء ؛ إنا لا نستطيع أن نقيس مقدار ما فى الخط من حسن أو ما فى موضوع انشائى أو ما فى شكل من أشكال الرسم من كمال و جمال كما نقيس حجم الصفحات المكتوب فيها أو المرسوم عليها . نعم إنا نقدر أن نميز عدة درجات معينة من الجودة ونرتبها ترتيبا خاصا ، ولكنا إذا أردنا أن تصادف أحكامنا وتقديراتنا موافقة إجماعية عامة من الناس كلهم (وهذا هو الشرط فى كل حكم يمكن أن يعتمد عليه) كان لا مناص لنا من أن نرضى بتقدير تقريبى . فربما كانت كلمات مثل "حسن، ردىء ، مشكوك فيه — أو حسن جدا، حسن، مشكوك فيه — أو ردىء ، ردىء جدا ، هى كل ما نستطيع أن نحكم به ونحن على شىء من الثقة واطمئنان النفس. ولكن أفى هذا من الكفاية ما يسد مطالب غالبية امتحاناتنا و يرضيها؟

لقد سارت بعض الكليات عندنا فى امتحاناتها على عادة قديمة نرى أن الاعتراضات عليها أقل من الاعتراضات على معظم الطرق لاحصائية الاخرى . فكل امتحان كانت تقدره لجنة من المحلفين مع كل منهم كرتان واحدة بيضاء والأخرى سوداء . ويعد الطالب ناجحا إذا كان عدد ما حصل عليه من الكرات البيضاء يزيد على ما حصل عليه من الكرات السوداء .

٣ — ومما يزيد الأمر سوءا على سوئه الطريقة التى نتبعها فى استخدام هذه الدرجات. فإنا نضيف الدرجات التى حصل عليها الطالب فى كل مادة من المواد ونستخرج متوسطها الحسابى فارضين أن ذلك المتوسط يمثل القيمة الحقيقية النهائية لعمل الطالب تمثيلا صحيحا . فاذا كان للأرقام التى نستخدمها فى التقدير أى معنى فانها إنما تدل على أوصاف نسبية، فرقم ١ يدل على المرتبة الأولى من الجودة ورقم ٢ يدل على المرتبة الثانية وهكذا ؛ أو بالعكس ، فقد يمكن أن يصطلح على أن رقم ١ أو صفر يدل على أدنى المراتب ورقم ١ و ١٠

أو ٢٠ يدل على أرقاها . أى أن الأرقام هذه إنما تدل على الترتيب لا على الكم والمقدار . ومن المعروف أن الأرقام التى تدل على ترتيب لا تجمع ولا تقسم . فالحصان الذى من المرتبة الثانية لا يساوى نصف حصان من المرتبة الأولى و إن أضفنا المرتبة الأولى فى القراءة مثلا إلى المرتبة الثانية فى الخط ، والمرتبة الثالثة فى الإملاء واستنتجنا من ذلك كله أن عمل التلميذ يقع فى المرتبة الثانية كان ذلك استنتاجا من السخافة بمكان . فهو خلط كبير يؤاخذ عليه تلميذ السنة الثانية الدراسية . ومع ذلك فقد كان هذا ما جرى عليه كثيرون من نظار المدارس ومن بينهم من يعدون من المهرة فى علوم الرياضة . ولست أظن أنه يوجد أى وجه للدفاع عن هذه الطريقة فى حساب المتوسطات والمجموعات فى الدرجات المدرسية ، فما علينا بعد هذا إلا أن نهملها الاهمال كله .

وفضلا عن ذلك فانا لنقع فى خطأ أكبر من ذلك وأشنع . إذ أنا نحسب ترتيب التلميذ على أساس مجموع هذه الأعداد التى هى نفسها تدل على ترتيب. ثم نجعل لترتيب التلميذ هذا أهمية نبالغ فيها الى حد كبير ناسين أن الفروق فى القيمة لا يمكن أن تقدر تقديرا صحيحا بواسطة ترتيب ما ففى قياس صفة من الصفات فى مجموعة من أشخاص غير منتقين قصدا لانجد سوى فرق ضئيل جدا بين الأفراد القريبين من الوسط . ففى فصل به أربعون تلميذا يحتمل جدا ان يكون الفرق بين الخامس والأول أكبر بكثير من الفرق بين العاشر والثلاثين . وهذا صحيح سواء أرتبنا التلاميذ بحسب ما لديهم من الذكاء أم رتبناهم بحسب الطول أو الوزن . و إذا صرفنا النظر عما قد نرمى اليه من اختيار بعض الأفراد لأغراض خاصة فالترتيب المدرسى لا يدل بحال من الأحوال على مقدار الفروق التى بين تلميذ وآخر . والواجب إذن العدول عن عمل هذا الترتيب عدولا تاما فالمتوسط الذى يبنى عليه عادة غير صحيح .

واذا كان للامتحانات والدرجات من العيوب والمضار ما رأينا فأى علاج أو بديل لها يمكن أن نقترحه ليحل محلها ؟

أولا — لعلاج تقدير الدرجات المبنى على اختبار واحد فقط ، مما يجعله معرضا لظروف الحظ والمصادفة ، يجب أن نعنى باقامة حكمنا وتقديرنا على عدة أعمال لا على عمل واحد . ويجب أن نذكر أنه إذا كانت هناك عوامل خارجية تقلل من قدرة التلميذ أثناء إجابته فى الامتحان فمن النادر أن يوجد حادث عارض يرفع من قيمة عمله فى الامتحان الى حد غير معقول فاذا صرفنا النظر عن الغش ، وجب أن نأخذ بأفضل عمل يعمله التلميذ وأحسنه (لا متوسط العمل الذى لا يدل على شىء) ونجعله أساسا لتقدير قدرته .

ثانيا — بما أن التقديرات النوعية — أى التى تعنى بذكر نوع العمل من حيث الجودة والرداءة — تكون أقرب من غيرها تمثيلا للواقع فهى إذا أقل تضليلا من التقديرات الأخرى المبنية على درجات عددية . وفضلا عن ذلك فلها ميزة أخرى فهى تضطر المدرس الى تحليل الأثر الذى يتركه التلميذ فى نفسه ليتعرف الصالح والسىء فى عمله المدرسى الذى هو بصدد تقديره . وإن التلاميذ أنفسهم كثيرا ما يضللهم الترتيب العددى ، فلنعطهم إذن تقديرات نوعية لأعمالهم لا مجرد درجات فقط . واذا كان نظام المدرسة يستلزم درجات وأرقاما فخير لنا أن نستوثق أولا من موضوعية المقياس الذى نستعمله بأن "نقنن" درجاتنا . ونجعل لها معيارا خاصا ثابتا ونربط كلا منها بدرجة معينة محدودة من درجات العمل . وإنه لمن الأمور المستحسنة أن يحاول المدرس إيجاد معيار أو مقياس خاص لموضوعات الإنشاء مثلا يمكنه أن يضاهى فى أية لحظة يشاء الموضوع الذى يراد تقدير درجاته بالموضوعات الأخرى التى سبق أن قدر درجاتها بحسب هذا المعيار

فذلك يقلل كثيرا من المضار التى تنشأ عما قد يلحق المدرس من تعب أو عن حالته الوجدانية الوقتية .

أما العلاج الصحيح الذى أراه فهو إحلال الاختبارات أو المقاييس الدراسية محل التقديرات الذاتية . إن مجال الحديث هنا لا يتسع لأن أخبركم عن الحركة الكبرى فى المقاييس المدرسية التى نشأت عن أعمال الفرد بينيه العالم الفرنسى والتى اتسعت وترقت على يد ثرندايك وتلاميذه فى الولايات المتحدة وعلى يد سيريل برت وبالارد فى بلاد الانجليز . وعلى ذلك فسأقتصر هنا على نظام واحد من نظم تقدير الدرجات رأيته فى مدرسة بمدينة برشلونة وقد وصف المقياس ناظر المدرسة السنيور الكسندر جالى بالتفصيل و بشكل رائع فى كتاب له باللغة القطالونية اسمه قياس العمل الدراسى .

تقوم طريقة جالى على أساس تقدير نسبة ذكاء التلميذ (عمر التلميذ العقلى كما بينه مقياس بينيه سيمون مقسوما على عمره الزمنى ، ولكن نسبة الذكاء هذه يتممها ما يسمى نسبة الانتاج (عمر التلميذ الدراسى مقيسا بأعماله المدرسية ومقسوما على عمره العقلى) .

ولكن ما المقصود بالعمر الدراسى هذا ؟ إنه أمر بسيط معروف كل المعرفة لجميع المدرسين قد أحكم كل الاحكام حتى أصبح استخدامه فى القياس الموضوعى الدقيق ممكنا . من المعلوم أن الأطفال يختلفون من حيث الذكاء ، ولكننا إذا اعتبرنا الطفل العادى (الذى تبلغ نسبة ذكائه حول مائة) فليس من العسير أن نتوصل الى طريقة موضوعية تبين لنا سير التلميذ وتقدمه فى المدرسة من سنة الى أخرى فى أنواع المهارة الضرورية التى تعد الجزء الأساسى فى منهاج المدارس الأولية . فمن المعروف لنا فى جنيف مثلا أن الولد العادى الذى يبلغ من العمر ثمانى سنوات يطالع

بسرعة ٦٤ كلمة فى الدقيقة (هذا الرقم هو الرقم الأوسط . رقم الطفل الذى يأتى فى منتصف الطريق بين أسرع الأطفال قراءة وبين أبطئهم فيها) والطفل الذى يبلغ من العمر تسع سنين يطالع ٨٥ كلمة فى الدقيقة الواحدة فى حين أن التلميذ الذى عمره عشر سنين يطالع بسرعة ١١٢ كلمة وهكذا .

فهذه الزيادة تمثل ترقى المهارة التى اكتسبها التلميذ تدريجيا .

كذلك الحال فى الهجاء . فانا نستطيع أن نحسب لكل سن النسبة المئوية الوسطى للأغلاط التى يقع فيها عندما يكتب من تلقاء نفسه موضوعا إنشائيا يعرف مادته تمام المعرفة ويكون مهتما به كل الاهتمام .

وكذلك الحال فى الحساب أيضا فيمكننا أن نعتبر عدد المسائل التى يحلها التلميذ حلا صحيحا فى وقت معين ... وهكذا .

وقد تمكن جالى من إيجاد المعايير (الدرجات الوسطى) للتلميذ العادى فى كل سن لعدة مواد دراسية حتى إنه يستطيع الآن أن يعرف فى لحظة واحدة مرتبة عمل التلميذ من هذا المقياس المبنى على الأعمار الدراسية . وتتخذ الوثائق المدرسية التى رأيتها مستعملة فى هذه المدرسة بواسطة المدرسين العاديين لا بواسطة سيكولوجى خاص الشكل الآتى :

ثلث السنة الأولى
ثلث السنة الثانى
ثلث السنة الثالث
القراءة
الكتابة
الهجاء
الحساب

فالخطوط الرأسية السميكة تمثل مدى التحصيل الدراسى الذى يتناسب مع عمر التلميذ العقلى والخطوط الخفيفة الموازية لها تبين شهورا دراسية

زادها التلميـذ على المستوى العادى أو نقصها عنه . وهكذا يتمكن التلميـذ أو الوالد أو المدرس من أن يرى بنظرة واحدة فى أى النواحى يكون الطفل ضعيفا وفى أى النواحى يكون بارعا . فمن الشكل السابق نفهم أن التلميـذ فى ثلث السنة الأولى متأخر عن المستوى الموافق لعمره العقلى بشهر واحد فى القـراءة وبخمسة شهور فى الكتابة وبثـلاثة أشهر فى الهجاء وبشهرين فى الحساب . وفى ثلث السنة الثانى أصبح فى المستوى اللائق بعمره العقلى فى القراءة والهجاء ومتأخرا عنه بشهرين فى الكتابة وبشهر واحد فى الحساب . وفى الثلث الأخير صار متقـدما بشهرين فى القـراءة وبشهر واحد فى كل من الهجاء والحساب وفى المستوى الملائم لعمره العقلى تمـاما فى الكتابة .

إن هـذه الطريقة تستلزم تحليلا دقيقا لمنهج الدراسة وللتحصيل العقـلى لكل تلميذ فى الفصول المختلفة . ولقد سبق أن أشرنا إلى تحليل كهذا يتخذ اساسا فى طريقة ونيتكا ، وفى طريقة دالتون على أنه ليس فى هـذا النظام ما يستلزم قصر استعماله على المدارس التى تسير على مبادئ التربية الحـديثة دون المدارس الأخرى .

وسنعود فى محاضرتنا الأخيرة إلى هذه المبادئ لكى نبين كيف أنها تعين الأصول والقواعد التى نبحث فى ضوئها مشكلة الامتحانات ويسرنى ان أعلم من بعض الذى سمعوا محاضراتى أن معايب الامتحانات ومضارها قد عولجت فى بعض المدارس العالية فى مصر باتخاذ مقياس (ا ب ح ى ه) مثلا بدلا من الأرقام المستعملة فى المدارس الأخرى . وبعدم الاكتفاء بورقة واحدة فى الموضـوع الواحد بل وضعت فى امتحاناتها عدة أوراق . وأيضـا بعمل اختبارات مقننة للطالعة الصامتة فى تقدير عمل الطالب فى اللغات .

المحاضرة السادسة

لقد تحدثت اليكم عن الأبحاث القائمة الآن في موضوع الامتحانات في مختلف البلاد واذا سمحتم ذكرت لكم شيئا أكثر عنها في سويسرة ، لا سيما وان ما سأعرضه عليكم من المعلومات التي لم تنشر من قبل يمهد لي السبيل للوصول الى النقطة التي أودّ أن أجعلها موضع العناية في ختام هذه المحادثات .

كان عندنا في سويسرة نظام سديد من نظم الامتحانات لبثنا نعمل به نحو ٤٠ سنة من سنة ١٨٩٥ لغاية سنة ١٩١٤ . وهو نظام فريد في بابه يحتوى تاريخه على عبرة نافعة فقد كان يعقد لكل الجنود المقترعين في المواد الدراسية امتحان خاص وإذ كانت الخدمة العسكرية في سويسرة إجبارية كان معنى ذلك أن يمتحن في كل خريف جميع الشبان الذين بلغوا التاسعة عشر من عمرهم لنعرف مدى قدرتهم في القراءة والكتابة والحساب ومقدار ما حصلوه من المعلومات الوطنية. والمقصود بهذه المعلومات جغرافية بلادهم وتاريخها ونظمها السياسية . وقد عمل هذا الامتحان بناء على طلب المشرفين على ترقية تعليم الشعب كما كان لاتحاد المدرسين يد كبيرة في إنشائه .

إن سويسرة كما تعرفون دولة تتكون على صغرها من عناصر شتى ، فأهلها يتكلمون أربع لغات مختلفة ويدينون بمذهبين مختلفين من المذاهب المسيحية ، وفيها أقاليم جبلية تختلف الحياة فيها عنها في السهول ، وفيها مدن وفيها بلاد ريفية . وكان مستوى التعليم في كل جزء من أجزاء سويسرة مختلفا عن الآخر ولذا رؤى أن نشر الحقائق المختصة بحال التعليم في كل جزء منها يكون له الأثر في تنبيه الجهات المتأخرة ودفعها إلى العمل على الرقي والتقدم . وكان

كثيرون من النـاس يرون أن اختبار التلاميذ فى المعلومات المدرسـية التى حصلوها، مع الزيارات الصحية التى يقوم بها ضباط القرعة يكونان معا وسيلة صالحة لتعرف مدى ما للمدارس الأولية فى الجهات المختلفة من أثر فى التعليم — فى تعليم البنين من السكان على الأقل . وفعلا أنشئ هذا الامتحان وعمل الترتيب اللازم له بكل عناية ودقة فوضع القائمون بأمره مقياسا خاصا يصح أن يعد الآن من بين المقاييس الأولى التى ظهرت فى تاريخ المقاييس الدراسية وكان هذا المقياس يتكون من أربع طبقات أو مستويات، اختيرت الأعداد الرومانية I و II و III و IV للدلالة عليها ولتذكر الممتحن أنها إنما تدل على درجات من الجودة لا يجوز جمعها بعضها وبعض . وقد عينت هيئة خاصة من الممتحنين كانت قبل موعد التجنيد السنوى تعقـد عدة جلسات تبحث فيها بكل دقة وعناية النظام الذى يجب أن يتبع عند تقـدير الدرجات حتى يكون هناك إجماع ظاهر على الدرجات التى تعطى . والواقع أنه لم يكن ثمت مجال كبير من الوجهة الفنية لنقد هذا النظام من الامتحان .

وكان مكتب الاحصاء السويسرى يقوم بنشر النتائج كل سنة على الجمهور . ومع هذا كله فقد وقع القائمون بالامتحان فى الخطأ على الرغم من وجود الأعداد الرومانية فجمعوا الطبقات التى حصل عليها الطالب فى عمله وحسبوا منها متوسطا ، ثم رتبوا الأقاليم والمقاطعات بحسب هذا المتوسط . ولكن مكتب الإحصاء قد أدرك الخطأ الذى وقع فيه الممتحنون وتنبه إلى ما ينجم عنه من أخطار فقام بوضع نظام آخر جديد فوضع فى " قائمة " خاصة كل الشبان الذين حصـلوا فى الامتحان على أردأ "الطبقات" فى أكثر من مادة من المواد الأربع معتبراً إياهم فى درجة "ردىء جدا" أو "جهلاء" ، ووضع فى "قائمة" أخرى جميـع الشبان الذين حصلوا على الطبقة الأولى فى أكثر من مادتين دراسيتين معتبرا إياهم فى درجة حسن جدا .

ولقد أثار هذا الامتحان اهتماما عاما فى طول البلاد وعرضها ولا سيما فى الدوائر التعليمية فكان الناس يتناقشون فيه بكل حماسة ونشاط . والحق أنه كانت له فائدة كبيرة فقد نبه النـاس ، وحملهم على العمل لتحسين الأحوال المدرسية ، وعلى العناية بالتفتيش الدقيق على الدراسة ، وعلى الاهتمام بمواظبة التلاميذ عليها . كما جعلهم يهتمون بفتح المدارس التكميلية والفصول الإضافية . ومن جراء هـذا كله إنخفضت النسبة المئوية للشبان الحاصلين على درجة ردىء جدا فى مدى عشر سنوات من ٢٧٪ إلى ٥٪ فى حين أن نسبة الحـاصلين على درجة حسن جدا قد ارتفعت من ١٧٪ الى ٤٠٪ . ومع ذلك كله فقد ألغى هـذا الامتحان فى بداية الحرب العظمى ومن هـذا الوقت إلى الآن لم يعقد ولن يعقد فى سويسرة مرة أخرى . وذلك لأنه فى مدة وجوده قد أثار معارضة قوية من الدوائر نفسها التى كانت مؤيدة له من قبل كل التأييد ، كما لقى معارضة من المدرسين المستنيرين ومن نظار المدارس أنفسهم . فكيف حدث ذلك التغيير ؟ لأن الطريقة المـألوفة فى حسبان المتوسط وفى عمل الترتيب والإسراف فى الاهتمام به قد تسرب من جديد إلى النتائج وجردها مما كان لهـا من قيمة علمية وذلك على الرغم من تحذير مكتب الإحصاء وتنبيهه . ولكن السبب الرئيسى فى إثارة المعارضة لهذا الامتحان أنه كان يعد العقبة الكبرى فى سبيل ترقية المدارس التكميلية وتربيـة المراهقين . نعم أنه قد فتحت مدارس تكميلية فى كل مكان ولكن التعليم فيها كان غير ملائم لحاجات الأولاد الذين يعدون للاشتغال بالحيـاة الاقتصادية زراعية كانت أو صناعية أو تجارية . فاقتصار امتحان المقترعين على المواد الأولية الأربعة كان أشبه بكابوس جاثم على كل المدرسين الذين أصبحوا يشعرون أن واجبهم الوحيد أن يحصلوا على طبقات أولى لتلاميذهم

وبذلك لم يعد لديهم من الوقت فى جداول الدراسة ما يتسع لشىء سوى المراجعة والتكرار فلا عجب إذا قوبل إلغاء هذا الامتحان بالسرور من كل المدرسين .

فى هذا درس وعبرة . وإنا لنعرف ذلك على خير وجه إذا ما رجعنا إلى ما ذكرته من بضعة أيام مضت عندما كنت أتكلم فى الغرض المزدوج لكل منهاج دراسى ففى كل قطر ، كلما أشاد مصلح من مصلحى التربية بما لأنواع النشاط التلقائى (التى يقبل عليها الطفل كل الإقبال لملاءمتها لميوله الخاصة) من أثر فى توسيع أفقه العقلى قام اعتراض معين تكاد تكون صيغته واحدة . وهو : "على الرغم من هذا كله ، توجد أشياء ضرورية يجب على كل طفل أن يلم بها . فكيف تعمل المدرسة الحديثة على تعليم الأطفال الهجاء وجدول الضرب ؟ "

والآن فلنواجه هذا الاعتراض لنرى كيف نجيب عليه . لقد قوبل من قبل بمثل هذا الاعتراض كارليتون واشبورن مدير التعليم فى وينتكا — وهى بلدة صغيرة جميلة على مقربة من شيكاغو ، فكان جوابه بسيطا جدا — قال : نعم توجد أشياء لا بد لكل طفل من الالمام بها . حسنا : فلتجشموا أنفسكم مؤونة عمل قائمة بهذه الأشياء حتى اذا ما عرفت على وجه التحديد ما ذا تقصدون بها أمكننى أن آخذ على نفسى أن أعلمها تلاميذى بأنسب الطرق وخير الوسائل على شريطة أنكم اذا ما اقتنعتم بأن التلاميذ قد حصلوا على هذا الذى ترونه ضروريا ولابد منه تركتمونى حرا فى أن أستعمل ما بقى من وقتهم ووقتى كما أحب وأشتهى .

وبعبارة أخرى يحسن بنا أن نميز فى المنهاج بين أمرين ونبحث كلا منهما على حدة . أولا ما يسميه واشبورن بالحد الأدنى للمعلومات الضرورية (وكان مدرسو جنيف يتكلمون عن المنهاج الأدنى — قالوا ذلك مستقلين عن

واشبورن ومن قبل أن يعرفوا عنه شيئا) وثانيا : شئ آخر فى مستوى ذلك أوفوقه : وهو فى نظر البعض لايقل أهمية عن الضروريات . وهذا مانسميه نحن فى چنيف بمنهاج الترقيــة . أى يجب علينا أن نميز فى المنهاج بين (١) الحد الأدنى للعلومات الضرورية . (٢) وبين النشاط الذى يقصد منه قبل كل شئ تنمية قوى التلميذ وميوله . وهذا التمييز فى المنهاج يتمشى مع الاعتراف بوجود غرضين مختلفين فى التربية لايقل أحدهما قيمة عن الآخر . ومادمنا حريصين على أن لا نهمل أحدهما وجب أن يكون لهذا الاعتراف أثره فى جدول الدراسة .

ففى احدى مقاطعات سويسرا "سمح المدارس الأولية لكل فصل بعدد معين من الساعات يسميها الساعات الحرة يكون المدرس حرا كل الحرية فى استعمالهــا فيما يراه مؤديا الى ترقية تلاميذه وتوسيع أذهانهم . أما ساعات الأسبوع الباقية فلها منهاج محدود وتستعمل فى تعليم التلاميذ أجزاء معينة من العلوم أو فى تدريبهم على كسب مهارات معينة فى حين أن الساعات الحرة قد تستعمل فى الرحلات وفى فلاحة البساتين وفى القاء المحاضرات أو فى مطالعة موضوعات خاصة يهتم بها المدرس والتلاميذ اهتماما كبيرا . فليس المقصود بهذه الساعات أن يلقن فيها التلاميذ العلم ويحشر فى أذهانهم حشراً . وإنمــا الغرض منها توسيع أفقهم العقلى .

ويتوسع واشبورن فى نظام ونيتكا توسعا أكبر فى هذه الساعات . فقــد حرص واشبورن على عمل بيان بالحد الأدنى للعلومات التى يجب أن يحصل عليها كل تلميذ . وبمــا أن قدرة الفرد على التحصيل تختلف اختلافا كبيرا عن قدرة جاره فقد ألقى مسئولية تحصيل هذا الحد الأدنى من المعلومات على التلميذ وحده فيحصله بنفسه وبجهوده الشخصية من غير أن يكون هنالك أى تعليم جمعى . فكان يعين لكل تلميذ منهاجا مفصلا (أشبه بمــا فى طريقة

دالتون) بما يجب عليه أن يحصّله ؛ كما يعطيه عددا من التمرينات التى تساعده على ذلك التحصيل، ثم يختبره فيه فيما بعد ؛ فالتلميذ يشتغل بمفرده فى الألفاظ التى عليه أن يعرف هجاءها أو فى المسائل التى يجب عليه أن يحلها ، كلما رأى نفسه قادرا على أن يقوم بمثل هذه الأعمال على وجهها الصحيح ؛ وهو بعد ذلك يختبر نفسه بنفسه بواسطة أحد الاختبارات الخاصة بذلك .

وهكذا يكون كل تلميذ مهتما كل الاهتمام بتقدمه ونجاحه فيما هو بصدده .

وقد وجد واشبورن أن التلميذ يستغرق بهذه الطريقة نصف الوقت الذى يلزم عادة للتلميذ فى المدارس العادية لأن يلمّ بالمقرر عليه . فهذا كما ترون يوفر نصف الوقت الدراسى المقرر فى الجدول ليتسنى استعماله فيما أسميناه " منهاج الترقى " و يعرف هذا الجزء من العمل المدرسى فى نظام و نيتكا باسم أنواع النشاط الاجتماعى . ففى حين أن الحد الأدنى للعلومات يكتسب بالعمل الفردى فأنواع النشاط المختلفة التى ترمى الى ترقية الطفل إنما هى تعبيرات اجتماعية — هى مشروعات يكون الفصل مهتما بها كتمثيل رواية أو مناقشة أو إخراج صحيفة مدرسية أو عمل يدوى معقد يشترك فيه كل تلميذ . ولما زرت و ينتكا وجدت تلاميذ أحد الفصول منهمكين فى تمثيل قطعة عن الحياة الهولندية فأنشأوا طواحين هوائية وقنوات ماؤها متجمد يتزلق عليها أناس ألبسوا حللا غريبة الشكل . ولم يكن شئ من هذا داخلا فى الحد الأدنى للعلومات الضرورية ولكن التلاميذ كانوا يدرسون هولاندة فقاموا بعمل هذه الأشياء كنوع من أنواع النشاط الأجتماعى اهتم به الأطفال أهتماما كبيرا . ولست فى ريب من أنه قد رقاهم كذلك ترقية كبيرة .

إنا لا نستطيع أن نسير على منهاج واشبورن بأجمعه فى كل مدرسة من المدارس لأن ذلك يقتضى دراسات تمهيدية طويلة ولكن ما رأيته متبعا فى مدرسة

دطران (Dottrens) فى جنيف يمكن لأية مدرسة أن تسير عليه فكلما أتم طفل قبل غيره حل المسائل المطلوب منه أن يحلها أو أتم الواجب الذى كلف القيام به قبل الآخرين مضى إلى منصة المدرس واختار لنفسه منها بطاقة من البطاقات الكثيرة التى أعدت من قبل محتوية على مشا كل معينة يطلب من التلميذ أن يحلها بنفسه على حدة بعد أن يكون قد قام بدراسة خريطة معينة أو بمطالعات خاصة فى التاريخ مثلا فبذلك يجد الطفل فرصة لأن يقوم بتفكير إيجابى بعد أن قام من قبل بتعلم مالم يستدع منه سوى تشغيل ذاكرته.

إن الجزءين اللذين حرصنا على التميز بينهما فى المنهاج الكامل يقابلهما ناحيتان من نواحى التربية الخلقية يجب على المدرسة أن تعنى بهما معا.

واسمحو الى أن استعير للتعبير عن هاتين الناحيتين ألفاظ السياسى السويسرى المسيو ماكس هو بير فى حديثه الذى ألقاه على اتحاد المدرسين، عما تتطلبه الدولة من المدرسة الأولية قال: — فى الديمقراطيات الحديثة تتطلب المدرسة من الدولة أن تهيء لها المواطنين الصالحين. ولكن ماهو الموطن الصالح هو أولا رجل يعتمد عليه ويوثق به، وثانيا هو رجل مبتكر.

ونوعا المواد الدراسية المألوفان فى مدارسنا كفيلان بإيجاد هذه النتيجة المزدوجة فمن المواد كالهجاء والحساب ما يعلم الطفل أنه لا توجد سوى طريقة صحيحة واحدة لأداء بعض الأشياء. فما ليس بصحيح لايمكن أن يكون إلا خطأ. ويجب أن يتعلم الطفل وجوب الاضطلاع بما عليه من تبعات فيتعلم كيف يتهجأ الألفاظ ويرسمها، وكيف يحل مسائله المختلفة بنفسه بشكل يجعل المدرسة تثق بأنه أداها على الوجه الاكمل. أما فى المواد الأخرى كالتاريخ والجغرافية والعلوم الطبيعية فلا يتسنى الوصول الى مثل هذا الغرض. ولا يجمل بنا أن نرمى اليه فيها إذ من المستحيل أن نصل الى نهاية

العلم وكماله فى مثل هــذه المواد . فأكبر العلمــاء قدرا وأجلهم مقاما يشعر فى دراسته لأصغر حشرة موجودة بأنه لا يزال بحاجة كثيرة الى أن يتعلم ويستكشف أمورا لاتزال خافية عليــه . ولكن المقصود من تدريس هذه المواد إنمــا هو دفع الطفل الى البحث وتشجيعه على العمل . ففى هــذه المواد الدراسية يجب أن نعمل دائما على تشجيع التلاميذ واستنهاض هممهم واستثارة اهتمامهم . ولنجعل نصب أعيننا ألا نقف أبدا فى سبيل طفل يريد أن يقرأ عن بلاد أجنبية ، أو يعرف شيئا عن جيل من الناس مضى ، أو أن يقوم ببعض التجارب بنفسه ، بأن نقول له أن هذه الأشياء التى يريد القيام بهــا ليست فى منهاج السنة الدراسية التى هو فيها . فالابتكار ، سواء أكان فرديا أم اجتماعيا هو ما ترمى هذه المواد الى تعليمه التلاميذ وتدريبهم عليه .

إذا كان هــذا كذلك تبين لنا أن منهاجنا المزدوج يقتضى من المدرسين موقفين متباينين ، ويستدعى منهم اتباع طريقتين مختلفتين فى التعليم . فالأمور المحدودة كتعليم هجاء الألفاظ وتدريس جدول الضرب أو عواصم أوروبا أو التواريخ الهامة لا يتسنى تعليمها إلا بواسطة التكرار المستمر متى كان التلميذ مهتما كل الاهتمام بتثبيتها فى نفسه وارساخها فى ذاكرته . كذلك لا توجد مهارة ما جسمية أو عقلية (كتمرين صعب من تمــارين الألعاب الرياضية أو كتابة خط جميل أو استخراج الجذر التربيعى لعدد ما بسرعة) ، يمكن لامرئ أن يكتسبها من غير أن يقوم بمقدار عظيم من التمرن والتدرب عليها . ففيما يتعلق بكسب المعرفة أو المهارة لا يعــد المدرس صالحا ولا يعتبر قديرا ماهرا إلا اذا عنى بتدريب تلاميذه وتمرينهم باستمرار . وقبلا ذكرت لــكم أن التدريب فى التربية لا يستلزم أبدا ضرورة أن يكون جافا مملا . فمن الميسور أن يُربط الشئ الذى تريد أن تدرب التلاميذ عليه بميل من ميول الطفل أو شئ ممــا يهتم به اهتماما خاصا ، أو إدماجه فى اللعب وربطه به ربطا وثيقا .

أما فيما يتعلق بجزأ "الترقية" من المنهاج وما يتصل باستثارة ميول الطفل واهتمامه مما يوسع أفقه العقلى و يزيد فى ثقافته فلا مجال للكلام عن التدريب والتكرار ، فلقد تمرن التلميذ على "نحو" اللغة اللاتينية من غير أن تولد فيه أى اهتمام وعناية بالنحو هذا ، بل ان التدريب هنا ليحدث عكس النتيجة المطلوبة فقد يستظهر الفتى الصيغ النحوية و يعرفها معرفة تامة ولكن نفسه مع ذلك لا تهفو فى يوم من الأيام الى فتح كتاب لاتينى خارج المدرسة .

فكيف إذن يستطيع المدرس أن يحرك اهتمام التلاميذ و يبعث فيهم الشوق والإقبال ؟ لطالما بحثت أنا عن جواب لهذا السؤال فلم أعثر على شئ أفضل من كلمة "العدوى" فلن يستطيع مدرس أن يجعل تلاميذه مهتمين بموضوع ما اهتماما عميقا يصبح فيما بعد عاملا فى ترقيهم العقلى إلا اذا كان هو نفسه مهتما كل الاهتمام بهذا الموضوع ومتحمسا له . فالمدرس العالم هو وحده القادر على تزويد سواه بالعلم ، والمرء المثقف وحده هو الذى يستطيع أن يبث الثقافة فى نفوس سواه و يوحى اليه بالاهتمام بها (والثقافة كما أشرنا من قبل كلمة تطلق على العقل اليقظ المشبع بأنواع الاهتمام الحى والميول الناشطة) .

لهذا أهمية كبرى ، وبخاصة عندما نبدأ فى تدوين مناهجنا على الورق . فيجب أن نعين الحدود الصغرى للعلومات الضرورية بتفصيل واف . ولقد سبقنا واشيورن وفتح لنا الباب فما علينا إلا أن نلجه ونسير وراءه . و ينبغى أن نكون من البداية على بينة من كل ما نريد أطفالنا أن يتعلموه حتى نستوثق من أنهم فعلا سيتعلمونه .

أما منهاج الترقية فلا يمكن أن يدون بتفصيل واف مثل منهاج الحد الأدنى للضروريات . فليس بنا ثمت حاجة الى عمل سجل موسوعى يحيط بكل بلاد العالم أو بكل حوادث التاريخ أو بكل نبات أو حيوان فى هذه الدنيا حتى نجعل الطفل مهتما الاهتمام الكافى بدروس التاريخ أو النبات أو الحيوان .

بل ان موضوعا واحدا من هذه الموضوعات اذا درس بعناية، وحرص ، مع تحمس واهتمام أفادك فى الوصول الى الغرض الذى رميت اليه، مثلما تفيدك دراسة عدة موضوعات مختلفة . فليست العبرة بالكثرة والعدد وانما العبرة بالاتقان والإحكام (Non mults sed multum) . وهذا عينه، هو مايجب أن نتخذه شعارا لنا كلما أردنا أن نستثير شوقا أو نخلق فى التلاميذ ميلا جديدا .

ولكن يجب علينا أن نعرف أولا ونحدد تمام التحديد ما نرمى اليه . فكم من مرة صادفت مدرسا قد أعد درسه ليلقيه على فصل من فصول المدرسة : كقطعة مختارة من الشعر أو غررالنثر ليشرحها و يبين ما فيها من روعة و جمال، ومع ذلك اذا ماسئل هذا المدرس عن الباعث الذى جعله يختار هذه القطعة المعينة من الأدب بهت أواجترأ بأن يقول انها من المقرر . فمثل هذا المدرس لم يجعل لجهوده غرضا ولا لعمله غاية .

فما الذى ننتظره من وراء تدريس التاريخ مثلا ؟ إنا لننتظر الشيء الكثير. ففضلا عن الالمام بالحقائق التاريخية نفسها، ننتظر اشعال روح الوطنية ، و بث الإخلاص للوطن والعمل على ما فيه مصلحته واسعاده ، ننتظر نفاذ البصيرة الى العلل التى تربط الأحداث الاجتماعية بعضها ببعض ، والاهتمام بترابط الأمم والطبقات بعضها ببعض ، والميل المعقول الى تعرف حياة الشعوب التى تباين شعبنا كل المباينة ، والاعتراف بدوام الشهوات والمطامع الانسانية ، وننتظر معرفة طرق البحث والتنقيب فى الوثائق والمصادر التاريخية وكيفية الاستفادة منها ، وايجاد عقلية يقظة ناقدة ، لا تتقبل أول شئ تقرؤه على أنه حقيقة مفروغ منها .

نعم من المحتمل أن نصل الى بعض هذه الأمور دون بعضها بحسب سن الطفل ومرحلة نموه ، فلنحسب لهـذا حسابه . ولكن متى استبان لنا المقصود من تدريس التاريخ واتضحت لنا الغاية منه وجب علينا أن نعمل على تحقيق أغراضنا متحمسين كل التحمس للميول ذاتها التى نسعى لايقاظها واستثارتها فى نفوس تلاميذنا .

وأخيرا لنعد الى مشكلة الامتحانات . متى ثبت لنا ضرورة وجود منهاجين لها غايتان متباينتان ، وطريقتان مختلفتان للوصول الى هاتين الغايتين اتضح لنا ضرورة وجود نوعين أو نظامين مختلفين من نظم الأمتحانات . لقد كان امتحان المقترعين السويسرى ناجعا كل النجوع ومؤديا الى غرض اختبار الطلاب فى مواد الحد الأدنى للعلومات الضرورية ، ولكنه كان فى الوقت نفسه قاتلا لمنهاج الترقية وقاضيا عليه . وإذ كان هذا المنهاج الأخير يُعدّ الآن بعد ان تقدمت فكرة التربية الحديثة — الجزء اللازم الذى لا يمكن الاستغناء عنه فى الفصول التكميلية ، فقد اصبح أمتحان المقترعين هـذا مقضيا عليه بالزوال .

أما الفكرة الرائعة التى قال بها المسيو جالى فيجب أن نأخذ بها من حيث هى مقياس لتقدم الطفل فى تحصيل المعلومات وفى كسب المهارة ، لا من حيث هى مقياس لترقيه فى الثقافة فذلك لم يقصد بها .

لكل ترق جديد فى نظريات التربية شكل جديد من اشكال الامتحانات يتفق مع اغراضها وغاياتها . واسوف تستحدث الغايات الجديدة التى ترمى اليها التربية الحديثة طريقة جديدة لتقدير نتائج عمل المدرس وثمرات نشاطه ولكننا مازلنا الى الآن وسط هذا الفصل من التاريخ لم نبلغ غايته بعد ولم نحصل على الحل السديد الناجع لمشكلة الامتحانات الجديدة التى نواجهها اليوم .

وانى لأرجو من حضرات السامعين اليوم ، ولا سيما حضرات مفتشى المدارس منهم أن يعاونونا بما لديهم من خبرة ومران . ولقد سبق لى أن وجهت مثل هذا الرجاء من قبل الى سامعين آخرين . فالمشكلة التى نحن بصددها مشكلة حيوية . فكيف يتسنى لنا أن نحكم ان كانت الدراسة هى التى ساعدت الطفل على ترقيه وتمية استعداداته. لايمكن أن يكون ذلك بالرجوع الى ما يكون الطفل قد حصله من معلومات معينة. والا لعدنا من جديد الى المنهاج الآخر والى الامتحانات القديمة المـألوفة . ولكن لابد من أن تكون هناك طريقة تمكننا من أن نصدر مثل هذا الحكم . والواقع انا كلنا نفعل ذلك أحيانا فنقول أن فصلا معينا من التلاميذ مهتم بعمله ومقبل عليه كل الاقبال نقول ذلك بناء على مانراه من ضوء لامع فى عيون التلاميذ وبما نسمعه من الأسئلة التى يلقونها علينا أنفسهم . وانا لنحكم بأن هذه الميول ستكون باقية دائمة بما يتجلى فى الأطفال من أنواع النشاط إذا ماتركوا وحدهم ، وبما يستثير استطلاعهم ويحفزهم الى البحث والتنقيب فى خارج المدرسة. ولا شك فى أن مفتشى المدارس المتنبهين الى هذه المشكلة يجب أن يكونوا قادرين على إيجاد نظام خاص يمكنهم من أن يقرروا ــ بطريقة موضوعية ــ ما يقفون عليه من نتائج منهاج الترقية الذى يتبع قصدا وعن عمد فى مدرسة من المدارس ..

والآن يجب أن نعلم أن الامتحانات القديمة تتمشى مع الفكرة القديمة ، ولا تقيس إلا ما يمكن أن يقال فيه أنه من ضمن الحد الأدنى للمعلومات الضرورية .

سيداتى وسادتى

لا يسعنى أن أختم هذه المحاضرات من غير أن أقدم الشكر مثلثا . أقدمه أولا لمعهد التربية ومديره الذى استقبلنى بهذه الحفاوة والى أساتذته و بخاصة الأستاذ القبانى الذى اهتم بهذه المحاضرات اهتماما كبيرا . والى حضرات أولى الأمر فى الوزارة الذين أتاحوا لى هـذه الفرصة الجميلة للاتصال ببلادكم وما يجرى فيها من أعمال تختص بالتربية وما تطمح اليه فيها .

كذلك أقدم شكرى الى أصدقائى فى معهد چان چاك روسّو فى چنيف الى الأساتذة كلاباريد وڤالتر اللذين سبقانى الى هنا وجعلا للأساتذة السويسريين شهرة أجنى أنا الآن ثمارها .

وأخيرا وليس آخرا أشكر كل السامعين لما أظهروه من الانتباه المقرون بالعطف . فان الأسئلة التى كانوا يوجهونها الى قد دلت بلانزاع على اهتمامهم بالتربية الحديثة وغاياتها . وانى أرجو أن يكون نصيب الكثيرين منكم عند ما توجهون جهودكم للعمل نحو مطامحنا الجديدة خير ما يناله مدرس جزاء لعمله : ذلك الاشراق الذى يتجلى فى وجه الطفل ، وتلك الأسئلة التى يتطلع بها الى الاستزادة من العلم ، مما يدل على أن جهودكم لم تذهب سدى . وذلك خير جزاء وأسمى مكافأة ينالها مدرس .

المطبعة الأميرية ١٣٦٦٦-١٩٣٥-١٠٠٠


Bibliotheca Alexandrina
04965504